



**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

ВИХОДИТЬ ОДИН РАЗ НА КВАРТАЛ

№ 1 (21)

ХЕРСОН

2008





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

Заступники головного редактора:

Т.Г.Морева

Л.А.Гончаренко

Відповідальний секретар В.В.Кузьменко

Б.М.Андрієвський

Є.П.Голобородько

А.М.Гуржій

М.М.Заброцький

В.В.Клименко

І.Ф.Кравченко

Г.О.Михайловська

С.Ф.Одайник

В.В.Олійник

М.І.Пентиліук

Л.А.Пермінова

Н.А.Побірченко

Г.М.Сагач

В.А.Семіченко

В.К.Сидоренко

Л.І.Слободенюк

Н.В.Слюсаренко

Г.С.Юзбашева

Технічний редактор І.В.Воскова

Адреса редакції: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

вул. Покришева, 41

м. Херсон, 73034

Тел. (0552) 37-05-58 E-mail: t.visnik@gmail.com, suitti.ks@gmail.com

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

<u>Історія освіти</u>	5
Голобородько Є.П. Педагогічні ідеї К.Д.Ушинського й сьогодення	5
Крижній В.А. До питання про розвиток освіти в Херсонській губернії на рубежі XIX-XX століття	14
<u>Наука – школі</u>	18
Бутенко Л.В. Інтерпретація творів мистецтва в школі як засіб виховання особистості	18
Островерхова Н.М. Самоаналіз уроку як чинник професійної адаптації вчителя	25
Терентьєва Н.О. Якість освіти – багатомірна категорія	33
<u>Інновація: теорія і практика</u>	38
Бондаренко Л.М. Використання інтерактивних технологій на уроках географії	38
Грушевская О.П. Проблемне навчання на уроках математики	43
Данильченко Н.Г. Використання інноваційних технологій на уроках у початковій школі	54
Сагалюк Н.О. Виховний та розвивальний потенціал інтерактивного навчання	60
<u>Освіта впродовж життя</u>	66
Батрак А.І. Обґрунтування понять «дисципліна», «курс», «предмет» для змісту професійно-профільної освіти	66
Богатирьов К.О. Розробка моделі формування готовності студентів університету до роботи з підлітками з девіантною поведінкою	72
Гришасва О.М. Корекційно-розвивальне навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах класу інтенсивної педагогічної корекції	77
Докторович М.О. Проблеми неповних сімей	82
Карташова І.І. Цілепокладання як основа планування навчального процесу з біології	89
Мороз Н.С. Театралізована діяльність учнів у системі виховної роботи Великої Британії: історичний аспект	94
Новосьолова В.І. Соціокультурний аспект у системі роботи над збагаченням мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою	99
Полєвіков І.О. Витоки особистісно орієнтованого виховання у музичній школі	104
Чабан Н.І., Антонова В.С. Формування навичок аналізу жестикуляції для поглиблення сприйняття образу літературного героя	112
Часва О.С., Кулькіна Є.П. Корекційна робота з дітьми, що потребують допомоги вихователів та батьків	118
Яровчик О.Я., Хільченко Л.С., Крутикова Л.І. Формування мовленнєвої культури Школярів на уроках словесності	125

На допомогу педагогу **130**

Вікторова Л.Є. Культурологічний підхід у сучасній освіті	130
Грицай Ю.О. Подолання девіантної поведінки школярів спільними зусиллями школи і сім'ї	136
Любарська О.М. Толерантність – важлива якість соціального педагога	142
Полевікова О.Б., Толстих О.О. Метод проєктів як ефективна форма взаємодії вчителя й учнів	150
Шлома А.И., Боянжу М.Г., Кеда С.Ф. Формирование самоопределения школьников в семье и школе	156

Скарбниця методичних ідей **173**

Козар О.О. Формування духовних цінностей молодших школярів	173
Кондратенко О.В. Особливості організації нетрадиційних уроків англійської мови в школі	179
Коробова Т.А. Формування навичок швидкого читання в молодших школярів	184
Несін Ю.М. Особливості навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку	191
Пентиліук М.І. Система лексичних вправ – важливий засіб мовленнєвого розвитку учнів російськомовних шкіл	194
Пушкіна З.П. Наступність у навчанні математики	201

Психологія **209**

Боянжу М.Г., Горлова А.В. Развитие личности младших школьников	209
Воскова І.В. Професійне вигорання педагогів: суть, чинники, механізм виникнення	226

Творчий портрет **233**

Зубко А.М., Кузьменко В.В. Життя, присвячене людям (до ювілею Г.С.Юзбашевої)	233
Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В. Уміє вчити той, хто вчить цікаво	235
Харченко С.Я. Людина, сповнена духовної краси і творчості (пам'яті Л.В.Бутенко)	237

Відомості про авторів **239**

Офіційна сторінка **241**

Зубко А.М., Дмитренко М.С. Перший славний ювілей	241
Расвська І.М. Упровадження моніторингу якості освіти в Херсонській області	244
Морохов О.О. Комп'ютеризація – найбільш вражаючий феномен кінця ХХ початку ХХІ ст.	249
Вимоги до оформлення матеріалів для публікації в науково-методичному журналі «Таврійський вісник освіти»	251

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ К.Д. УШИНЬСЬКОГО І СЬОГОДЕННЯ

У статті обґрунтовано важливість застосування педагогічних ідей К.Д.Ушинського в сучасній педагогіці.

Бачити, знати, розуміти світ і себе в ньому завжди було непорушним інтересом і потребою людини, суспільства. Та для цього треба усвідомлено, постійно, цілеспрямовано й кваліфіковано працювати, займаючись вихованням і самовихованням. Процес це складний і багатогранний, на сучасному етапі досить актуальний. Однією з умов успішного здійснення його є використання досвіду, набутого на всіх етапах розвитку народної освіти, досвіду, який зберігає в собі скарбниця педагогічної думки.

Прикладом творчого використання педагогічної класики можна назвати діяльність відомого українського педагога В.О.Сухомлинського. У своїх творах він писав: «Ідеї великих педагогів – Коменського, Песталоцці, Руссо, Ушинського, Дістервега, які спрямовували школу, учителя, учня на вивчення навколишнього світу, вчили досліджувати, пояснювати те, що людина бачить, – відбиваються в нашій роботі відповідно до завдань виховання» [1].

Не має собі рівних у світовій педагогічній літературі праця К.Д.Ушинського, що стала вершиною його педагогічної творчості, – «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології».

У біографії великого педагога немало «білих плям». Народився він у сім'ї збіднілих дворян. Батько – Дмитро Григорович Ушинський – багато років служив у російській армії, ветеран Вітчизняної війни 1812 р. Сім'я переїздила й жила в Тулі, Полтаві, Петербурзі, Олонці, Вологді, Новгород-Сіверському. Мати – Любов Степанівна Ушинська (Капніст) – сама керувала початковим навчанням сина, пробудила в ньому допитливість, любов до читання. Рано померла, коли Костику було 11 років.

Закінчив К.Ушинський Новгород-Сіверську гімназію, де був зразковим учнем (першу гімназію на Лівобережній Україні). Пізніше – юридичний факультет Московського університету, що виростав у своєму значенні разом із Москвою після 1812 року. Великий вплив на студента К.Ушинського здійснили професори

* © Голобородько Є.П.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

університету Т.Н.Грановський (професор історії), П.Г.Редкін (професор енциклопедії законодавства і державного права). Формувався світогляд молодого Ушинського під впливом діяльності та творів О.Г.Герцена, В.Г.Білінського, М.Г.Чернишевського, М.О.Добролюбова. Читав Пушкіна, Гоголя, Лермонтова, Гете. Великою насолодою для Ушинського був театр з улюбленими акторами П.С.Мочаловим, М.С.Щепкіним.

Захоплено читав лекції з державного права професор К.Д.Ушинський у Ярославському юридичному ліцеї. Виходив із аудиторії під бурхливі оплески зачарованих його промовою студентів. За демократичне спрямування лекцій був звільнений. У Міністерстві внутрішніх справ працював без задоволення. Згодом він став викладачем російської словесності і юридичних предметів, а також інспектором Гатчинського сирітського інституту. Умови роботи для мислячих викладачів були не ідеальні, але працювали там і відомі педагоги. Роки, проведені в Гатчинському інституті, були для Ушинського плідними. Він випадково натрапив на дві шафи педагогічної літератури і пізніше відзначав, що вперше побачив таку кількість педагогічних книг у навчальному закладі. Костянтин Дмитрович дорожив цим зібранням. І невдовзі в «Журналі для виховання» опублікував статтю «Про користь педагогічної літератури». Тоді ж вчений почав працювати над книжкою для читання для учнів молодшого шкільного віку «Детский мир», яка перевидавалась більше 300 разів. Тут же, в Гатчині, він приступив до роботи над другою книжкою для молодших школярів – «Родное слово».

У 60-і роки XIX ст., що характеризувались бурхливим громадським рухом за корінні перетворення соціального життя Росії, у тому числі й народної освіти, К.Д.Ушинського призначили інспектором класів Смольного інституту, що являв собою аристократичний жіночий навчальний заклад, де вивчалось обмежене коло дисциплін – іноземні мови, танці, малювання, музика, рукоділля. Важкою була й атмосфера, що інколи нагадувала монастир. Ушинський розумів, що з інституту виходять домашні наставниці, матері, тому жінці необхідно дати широку освіту, у тому числі й знання природничих наук. Енергійно взявся за перебудову педагогічної справи. Крім того, відкрив недільну школу для неграмотних службовців інституту.

У цей час учений-педагог багато пише статей на педагогічні теми, які бажано було друкувати для використання ідей численною аудиторією вчителів. Ушинському запропонували очолити «Журнал Міністерства народної освіти». Та підтримки й

там він не знайшов. Звільнили його і з посади інспектора класів Смольного інституту. Активно працює в цей час Ушинський над розвитком теоретичних питань педагогічної науки. Влада пильно стежила за його діяльністю й відправила за кордон ніби для вивчення педагогічного досвіду. Він дійсно побачив багато цікавого в найбільш розвинених країнах Європи й Америки та лишився вірним принципу: слід створювати оригінальне, необхідне своєму народові, а не копіювати чуже.

Як бачимо, скільки практично зробив великий педагог за свої 47 років життя, а його праці видано в 11-ти томах.

Генеральними напрямками діяльності вченого можна вважати такі: а) розробка теоретичних основ педагогіки і б) боротьба за перетворення російської школи (створення системи початкового навчання в російських школах).

Розробляючи теоретичні проблеми виховання й освіти, К.Д.Ушинський звертає увагу на користь педагогічної літератури, на три елементи школи: народність у громадському вихованні; працю в її психічному і виховному значенні; на роль рідного слова.

Педагогічної літератури, вважає вчений, на той час було мало, і вчителі-практики недооцінювали педагогічної теорії. Для доведення корисності літератури він порівнює педагогіку й медицину: що було б, якби в останній фахівці не керувалися знаннями. До того ж педагогічна діяльність потребує натхнення, тим часом як вона нерідко віддалена від уваги суспільства. То педагогічна література, жива, сучасна й широка, на переконання Ушинського, вириває вихователя з його замкненої, присипляючої сфери, вводить його в благородне коло мислителів, що присвятили все своє життя справі виховання. Потрібна педагогічна література й батькам. На жаль, глибокої педагогічної літератури, у тому числі й методичної, сьогодні в нас бракує. І фахівці певною мірою відвикли нею користуватися.

Плідним також є висновок Ушинського про три елементи школи, представниками яких є: адміністратори школи, її вихователі та вчителі. Ці три основні елементи шкільної діяльності можуть перебувати і перебувають у найрізноманітніших відносинах, іноді навіть у недружніх. Зразки найтіснішого поєднання всіх трьох елементів педагог бачив у англійських навчальних закладах, особливо – в старих, де вихованці не тільки вчать, а й живуть, тому дійсно виховуються. У Німеччині за історичною традицією прагнення до науки, навчання, стоїть на першому плані, не перебуваючи в

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

тісному зв'язку з вихованням. У Франції елементи шкільного життя розходяться ще більше. Тут адміністрація навчального закладу занадто горда, щоб займатися навчанням або вихованням.

Глибокі роздуми викликає висвітлення педагогом-класиком і поняття народності у громадському вихованні. Це передусім стосується змісту освіти й виховання (засвоювати вироблене історією народу). По-друге, це особливості кожного народу, його характеру, ідеалу вихованої людини і, по-третє, це джерело й сила в побудові системи виховання не всезагальної, а в межах свідомості кожного народу. «Громадське виховання саме не розв'язує питань життя й не веде за собою історії, але йде слідом за нею. Не педагогіка і не педагоги, а сам народ та його великі люди прокладають шлях у майбутнє: виховання тільки йде цим шляхом і, діючи заодно з іншими громадськими силами, допомагає йти цим окремим особам і новим поколінням», – пише Ушинський.

Життєдайними сьогодні є виховні основи праці, розроблені видатним педагогом. «Політико-економічне значення праці, – зазначає К.Д.Ушинський, – цілком з'ясоване наукою, і праці давно відведене почесне місце між природою і капіталом». Але, на думку педагога, навіть з економічного погляду працю слід поставити на чолі двох інших співавторів людського багатства – природи й капіталу, а не поряд з ними.

Ушинський глибоко осмислює працю, вільну, у психічному її значенні, яка потрібна людині сама по собі для розвитку в ній почуття людської гідності. Матеріальні плоди праці становлять людський здобуток, підкреслює педагог, але тільки внутрішня, духовна, животворна сила праці є джерелом людської гідності, а водночас моральності й щастя. Отже, якщо батьки бажають щастя своїй дитині, а суспільство – своєму громадянину, вони повинні привчити молоду людину до праці і забезпечити їй можливість працювати творчо, із задоволенням. Позитивно впливає на людину поєднання фізичної й розумової праці. Тому важливим для педагогіки є результат, що випливає із психічного значення праці, полягає в тому правилі, що виховання полягає не тільки у збагаченні людини знаннями, а й у пробудженні в ній жадоби до серйозної праці, без якої життя її не може бути ні достойним, ні щасливим.

Всеосяжною є розробка К.Д.Ушинським суті й значення рідного й нерідного слова. Коли заглибишся в міркування вченого з цього питання, то погодишся, що й громадська думка, і

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

розуміння філологів та лінгводидактів ще дуже далекі від належної оцінки цього явища. У праці «Рідне слово» кожна думка має свою змістову вагу. Щоб не спростити думок та стилю, наведемо окремі уривки.

Початок людського слова взагалі і навіть початок мови того чи іншого народу губиться так само в минулому, як і початок історії людства і початок усіх великих народностей; але як би там не було, в нас є, однак, тверде переконання, що мова кожного народу створена самим народом, а не ким-небудь іншим. Приймаючи це твердження за аксіому, ми скоро, проте, стикаємося з питанням, яке мимоволі вражає наш розум: невже все те, що відбулося в мові народу, криється в народі? Знаходячи в мові багато глибокого філософського розуму, справді поетичного чуття, витонченого, напрочуд вірного смаку, сліди праці дуже зосередженої думки, безодню надзвичайної чутливості до найтонших переливів у явищах природи, багато спостережливості, багато найсуворішої логіки, багато високих духовних поривів та зачатки ідей, до яких з великими зусиллями добирається потім великий поет і глибокодумний філософ, ми майже відмовляємося вірити, щоб усе це створила ця груба, сіра маса народу, видимо, така далека і від філософії, і від мистецтва, і від поезії, яка не виявляє нічого витонченого в своїх смаках, нічого високого й художнього в своїх прагненнях. Та у відповідь на сумнів, що виникає в нас, з цієї ж самої сірої, неосвіченої, грубої маси лине чудова народна пісня, з якої черпають своє натхнення і поет, і художник, і музикант; чути влучне, глибоке слово, в яке, з допомогою науки і дуже розвиненої мислі, вдумуються філолог і філософ й дивуються глибині та істині цього слова, що йде від найвіддаленіших, найдикіших часів неуттва. Це явище, більш ніж якесь інше, здатне напоумити нас у нашій особистій гордості своїм індивідуальним знанням, своєю освітою, своєю індивідуальною розвиненістю, більше, ніж будь-яке інше явище, здатне воно нагадати нам, що, крім окремих свідомих осіб, окремих людських організмів, існують ще на землі величезні організми, до яких окрема людина відноситься так само, як червонокрівець до цілого організму тіла. Пишаючись своєю освітою, ми дивимося часто з висока на просту напівдику людину, взяту з нижчих і найширших верств народної маси; але якщо ми справді освічені, то повинні в той же час з благоговінням схилити голову перед самим народним історичним організмом, незбагненній творчості якого ми

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

можемо тільки дивуватися, не будучи спроможні навіть наслідувати, і щасливі, якщо можемо хоч черпати життя й силу для наших власних творів з джерел духовного життя, що таємничо криються в надрах народних. Справді, мова, яку дарує нам народ, сама вже може показати нам, як безмежно нижче стоїть всяка особа, хоч би яка вона була освічена й розвинена, хоч би як вона була багато обдарована від природи, перед великим народним організмом.

Або: Мова народу – кращий, що ніколи не в'яне й вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії. У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина; в ній втілюється творчою силою народного духу в думку, в картину і звук небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, її ліси й ріки, її бурі й грози – весь той глибокий, повний думки й почуття, голос рідної природи, який лунає так гучно в любові людини до її іноді суворой батьківщини, який відбивається так виразно в рідній пісні, в рідних мелодіях, в устах народних поетів. Проте в світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не тільки природа рідної країни, а й уся історія духовного життя народу. Покоління народу проходять одне за одним, але результати життя кожного покоління залишаються в мові – в спадщину потомкам. У скарбницю рідного слова складає одно покоління за другим плоди глибоких сердечних порухів, плоди історичних подій, вірування, погляди, сліди пережитого горя і пережитої радості, – одним словом, весь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові. Мова – найживіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живущі і майбутні покоління народу в одно велике, історичне живе ціле. Вона не тільки виявляє собою життєвість народу, а є якраз саме цим життям.

Відберіть у народу все – і він усе може повернути; але відберіть-мову, і він ніколи більше вже не створить її; нову батьківщину навіть може створити народ, але мови – ніколи: вимерла мова в устах народу – вимер і народ.

Не можна не погодитись з ученим, що, будучи найповнішим і найвірнішим літописом усього духовного, багатовікового життя народу, мова в той же час є найбільшим народним наставником, який навчав народ тоді, коли не було ще ні книг, ні шкіл, і продовжує навчати його до кінця народної історії. Тому не може не турбувати вихователів (батьків, учителів і суспільство)

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

сьогоднішнє ставлення до мови наших вихованців. Далі педагог тлумачить, що «дуже помиляються ті, хто думає, що в цьому засвоєнні дитиною рідної мови діє тільки пам'ять: ніякої пам'яті не вистачило б на те, щоб запам'ятати не тільки всі слова будь-якої мови, а навіть усі можливі сполучення цих слів та всі їх видозміни; ні, якби вивчали мову самою пам'яттю, то ніколи повністю не вивчили б жодної. Мова, створена народом, розвиває в дитини здібність, яка створює в людині слово і яка відрізняє людину від тварини: розвиває дух». Ушинський зауважує, що цей незвичайний педагог – рідна мова – не тільки навчає багато чого, а й навчає напрочуд легко, за якимось недосяжно полегшеним методом.

Переконливо й виразно пояснює вчений особливості національної мови.

Вважаючи мову за органічний витвір народної думки й почуття, в якому виявляються результати духовного життя народу, ми, звичайно, зрозуміємо, чому в мові кожного народу відбивається особливий характер, чому мова є найкращою характеристикою народу. Легка, щебетлива, гостра, весела, чемна до зухвалості, пурхаюча, як метелик, мова француза; важка, туманна, заглиблена сама в себе, розрахована мова німця; ясна, стисла, уникаюча всякої неточності, безпосередньо прямуюча до діла, практична мова британця; співуча, блискотлива, барвиста, образна мова італійця: нескінченно струмуюча, схвильована внутрішнім почуттям піднесення і зрідка переривана гучними сплесками мова слов'янина, – краще всіх можливих характеристик, краще самої історії, в якій іноді народ мало бере участі, знайомлять нас з характерами народів, що створили ці мови. Ось чому кращий і навіть єдино правильний спосіб проникнути в характер народу – засвоїти його мову, і чим глибше ввійшли ми в мову народу, тим глибше ввійшли в його характер.

Варто звернутися сьогодні і до цілей вивчення іноземної мови, як їх розумів К.Д.Ушинський.

Іноземні мови можуть вивчатися з різною метою. Перша мета – ознайомитися з літературою того народу, мову якого вивчають. Друга мета – дати засіб логічного розвитку розумові, бо засвоєння організму кожної мови дає щодо цього засоби найкращої розумової дисципліни, особливо коли ця мова розвинена так органічно, як мови Греції й Риму. По-третє, іноземні мови вивчаються як засіб словесно або листовне вступити в стосунки з людьми тієї нації, мову якої ми

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

вивчаємо, і, по-четверте, нарешті, для того, щоб розмовляти або листуватися цією мовою з нашими земляками, які володіють практично тими ж самими іноземними мовами.

На особливу увагу заслуговують глибинно-конструктивні ідеї про виховання, досить розлого викладені в праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології», що обіймає два томи. Невичерпний педагогічний потенціал їх вбачаємо в таких положеннях:

1. Справа виховання всім здається легкою, хоч підготовкою фахівців у цій галузі як слід ще й не займались.

2. Виховання – це найвище мистецтво, бо йдеться про вдосконалення самої людини, а не твору на папері, на полотні чи в мармурі. Виховання може розсунути межі людських сил – фізичних, розумових і моральних.

3. Виховання спирається на антропологічні науки (анатомію, фізіологію і патологію, психологію, логіку, філологію, географію, статистику, політекономію, історію). При цьому вимагає здібності й нахилу.

4. Щоб виховувати людину в усіх відношеннях, треба її знати в усіх відношеннях: у всіх аспектах, ситуаціях, станах. Небезітересною є думка педагога, що однобічний філолог ще менше здатний до виховання, ніж однобічний, скажімо, фізіолог, економіст чи історик: утруднюють мислення чужі фрази. Тільки знаючи людину всебічно, можна черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, які є величезними.

5. З метою виховання кадрів доцільно б відкривати педагогічні або і взагалі антропологічні факультети.

6. Мета виховання, тобто мета життя – не стільки щастя, скільки утворення ідеального благородства волі і поведінки. І тоді благородна діяльність і складає щастя.

7. Теоретичними основами педагогіки є фізіологія, психологія та логіка.

8. Сильніші за педагогічні чинники виховання – природа, сім'я, суспільство, народ, його історія і культура.

9. У педагогічній теорії і практиці більше говориться про розвиток свідомості (розуму), почуттів (серця) і менше про дії, про практику життя (волю, вчинки).

З багатьма ще прогресивними та перспективними думками корисно познайомитись у творах К.Д.Ушинського.

Робота, про яку йдеться, складається із двох частин – «Частина фізіологічна» і «Частина психологічна». І це вчений вважав лише «індивідуальною» антропологією. Вивчення ж

людського суспільства з педагогічною метою передбачає ще більше праці.

Справа видатного педагога живе. Їй віддано служать його вірні послідовники. Так емко про все це сказав відомий дипломат, історик, перший президент АПН Росії В.П.Потьомкін: «Достаточно известные дела Ушинского, которые пережили его и «ходят вслед» за ним. «Детский мир», «Родное слово», «Человек как предмет воспитания» – таковы творения, в которых увековечены для потомства лучшие заветы гениального русского педагога.

Народность, как живая основа образования и культуры; школа, отвечающая запросам народных масс и действительно служащая их интересам; родной язык, как самое могущественное средство воспитания и обучения; широкое познание русской природы, русской истории, русской географии, литературы, искусства, – как важнейший элемент общего образования, как источник святой любви к Родине; подготовка учащихся к творческому труду – этому истинному призванию человека, этому делу чести, доблести и геройства; построение педагогики на научных основаниях; необходимость для учителя самой серьезной самообразовательной работы в продолжение всей преподавательской деятельности. Все эти требования Ушинского звучат ныне как нельзя более современно».

Література:

1. Ушинский К.Д. Жизнь и деятельность в портретах, иллюстрациях и документах. – К.: Вища школа, 1974.
2. Костюк Г.С. Психологічна спадщина К.Д.Ушинського. – К.: Радянська школа, 1963.
3. Педагогічні ідеї К.Д.Ушинського / За ред. В.І.Войтко, – К.: Вища школа, 1974.
4. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. – К.: Радянська школа, 1983.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т.. – М., 1950. – Т.9.

ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК ОСВІТИ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ НА РУБЕЖІ XIX-XX СТОЛІТТЯ

У статті розглядається стан та здобутки освітньої сфери в Херсонській губернії наприкінці XIX – початку XX століття. Автор звертає увагу на головні перепони в справі поширення освіти серед населення.

Сучасна освіта розвивається швидкими темпами: відкриваються нові заклади освіти, змінюються традиційні форми навчання, інноваційні технології, котрі сприяють ефективному засвоєнню знань широко впроваджуються в освітньому процесі. Досвід накопичений сучасною школою значний. Є твердження що для впевненого руху вперед потрібно спиратися на досягнення минулих поколінь. І саме тому дослідження історичних та педагогічних надбань народної школи є потрібним, корисним, цікавим й актуальним. Природний інтерес до історії розвитку освіти зумовлений активним процесом реформування у сфері освіти, який відбувається сьогодні. Відродження національної освіти і школи – одне з найважливіших завдань сучасної педагогічної науки.

Розвиток освіти на півдні України, а саме в Херсонській губернії, наприкінці XIX – початку XX століття відбувався, долаючи тяжкі перешкоди на своєму шляху. Нестача професійних кадрів, коштів, бюрократизм та консерватизм уряду стояли на заваді прогресивним ідеям освітян. Проте Херсонська губернія змогла поставити освіту на високий рівень, спираючись на активну діяльність громадськості та діячів земств.

З появою земств ситуація дещо покращується. Однак процес масового відкриття навчальних закладів поступово уповільнюється через нестачу коштів. Найбільша кількість дітей, що навчалися у 1903 році – 197020. З 1885 р. по 1899 р. кількість дітей, що навчаються зросла на 62087 чол., а з 1899 по 1910 – на 50434 чол., тобто різниця складає 11653, якщо врахувати різкий спад у кількості дітей, що навчалися у 1910 році (з 197020 до 159453 чол.), то маємо статичний приріст більше, ніж 60 тис. учнів за десятиріччя. Але проблема малої кількості шкіл не втрачає актуальності. У 1906 кількість однокласних шкіл збільшилася на 0,46%, а двох- та трьохкласних – на 12,7% [2]. Проте ці цифри не відображають реального положення речей. Збільшення кількості 2-х і 3-х класних шкіл досягалось шляхом пере-

* © Крижній В.А.

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

творення однокласних чи відкриття в них одночасно вищих шкіл.

Проте, з 1905 по 1907 рік ми спостерігаємо зменшення кількості початкових шкіл. У 1908 році зафіксовано чимало відмов у прийнятті до школи [3].

Та вже у 1909 році картина змінюється – завдяки реформі загальної освіти. Було виділено 6900000 крб. на потребу народної освіти. А також засновано при Міністерстві народної освіти шкільний будівельний фонд [3]. З цього часу основну частину витрат бере на себе міністерство, а не земства, як було раніше.

У період з 1908 року по 1909 рік кількість початкових навчальних закладів різко зростає з 1564 до 2026. У порівнянні з минулими роками, коли, наприклад, з 1900 по 1908 кількість шкіл збільшилася усього на 17, тоді як з 1909 року по 1910 рік – на 101 ми спостерігаємо поліпшення становища.

У зв'язку з слабким фінансуванням навчальних закладів в Херсонській губернії завжди існувала проблема забезпечення кваліфікованими вчительськими кадрами. Поширеним явищем було викладання в початковому закладі усіх предметів одним педагогом. Положення вчителя наприкінці XIX ст. було нелегким, тому мало педагогів спокушала перспектива викладати, скажімо, у сільській школі. Церковно-приходські школи, що перебували в значно кращому матеріальному становищі, доводилось закривати через відсутність учителя, хоча дуже часто його роль перебирав на себе священник [4]. У 1896 році чисельність учнів в усіх видах шкіл продовжує зростати [5].

Загалом прослідковується певна закономірність щодо забезпечення вчительськими кадрами початкових навчальних закладів наприкінці XIX ст. З кожним роком кількість учнів зростає швидше за потрібну кількість шкіл, тому вчителі, що працювали у цих школах мали вже більше й більше навантаження. Виходом з такої ситуації могло б бути відкриття більшої кількості шкіл та інтенсивне їх фінансування. Стосовно педагогічних кадрів, то йдеться мова перед усім про кваліфікованих вчителів, бо їх роль виконували люди, що мали початкову освіту, а й інколи лише домашню.

На початку XX ст. особливо відчувалася нестача вчителів. Так у 1909, одночасно відкривається більше 100 загальноосвітніх навчальних закладів. Саме тому проблема забезпечення шкіл кваліфікованими вчительськими кадрами стає першочерговим завданням для держави і земств.

Досліджуючи розвиток загальноосвітніх навчальних закладів

Херсонської губернії, не можливо залишити осторонь питання змісту освіти наприкінці XIX – початку XX століття. Особливо, якщо враховувати те, що саме в цей період відбувається перегляд основних законів і норм, які стосуються освіти.

Стан середніх навчальних закладів був набагато кращим, ніж початкових. Вони довгий час були об'єктом виняткової уваги держави й губернського земства. Тому їх реформація йшла набагато швидше, ніж початкових навчальних закладів, про які мали дбати повітові земства та громади.

Однак, в результаті застою, який був викликаний неефективними нормами законодавства, середні навчальні заклади стали осередками консервативності та перестали відповідати вимогам часу й своєму призначенню.

Міністерство Народної освіти розробило проект реформи середньої школи, що мала закінчитися у 1905 році [8]. Положеннями реформи були: загальноосвітня урядова середня школа – єдина, загального типу для всіх навчальних закладів цього роду; курс середньої школи – 7 років; з програми виключили грецьку мову, а латинську зберегли лише в чотирьох вищих класах; посилили викладання російської мови та літератури, історії й математики, ввели курси природничих наук, законодавства, 2-х нових мов, вітчизнознавства; класичний тип гімназії зберігався лише в 5 містах: Санкт-Петербурзі, Москві, Києві, Варшаві та Юр'єві.

Таким чином, реформа середньої освіти 1901 року встановила загальні для всіх середніх навчальних закладів норми і правила, звільнила за рахунок класичних мов місце для предметів, введення яких зумовлено часом і потребами суспільства.

У Херсонській губернії були представлені всі категорії навчальних закладів, що існували в Російській імперії на рубежі XIX-XX століть. Вони мали різну мету, джерела фінансування і керувалися різними установами і організаціями.

Розвиток загальноосвітніх навчальних закладів Херсонській губернії – явище, загалом на фоні Російської імперії, прогресивне, тому на перший план виходить питання, яким же чином долалися проблеми освіти в нашій губернії [6].

Рівнятися на міністерські школи повинні були земські, що керувалися положенням про початкові народні училища від 25 травня 1874 року. Курс земської школи був трохи лаконічнішим: Закон Божий, читання, письмо та перші чотири дії математики [1]. Крім цих обов'язкових предметів було дозволено викладання церковних співів, гімнастики та ремесел.

Серед всіх навчальних закладів, чиїм високим призначенням було поширювати початкову освіту, спостерігається одна спільна риса: їх навчальний зміст зведений до мінімуму, що зветься елементарними знаннями. Інакше, ніж злочинною не можна назвати таку політику держави, котра намагалася за допомогою освіти, зробити з тих, хто своєю працею підтримував її престиж, слухняних виконавців, з одного боку, а з іншого – намагалася не допустити освіту до народу. Така мета була б досяжною, якби не людський фактор: відлучити народ від просвіти, який вже встигнув побачити позитивне її значення не без допомоги земств та відданої праці освітян, було вже не можливо.

Так ще 1881 року Херсонським земством обговорювалося питання про необхідність організації народної школи вищого типу. «Земство клопотало про розширення основного курсу введенням викладання світознавства, історії, географії, креслення, але це клопотання при міністерстві графа Толстого було відхилено» [7]. Проте це питання залишалося не вирішеним і до 1903 року.

Отже, головними перепонами на шляху розвитку освіти в Херсонській губернії на межі XIX – XX століть в плані змісту освіти були:

1. Політика царського уряду, котрий намагався не зважати на пробудження в народі бажання до знань та будь-яким чином зменшити асигнування в освітянську сферу.

2. Бажання спростити курс шкільної освіти до елементарного, щоб не дати можливості за її рахунок піднятися вище по соціальним сходам найбільш бідним прошаркам населення.

Література:

1. Конощенко А. До історії земської школи на Херсонщині (згадки, нариси, матеріали). - Київ, 1908.
2. Краткий обзор народного образования Херсонской губернии за 1906год. – Херсон, 1908.
3. Краткий обзор народного образования Херсонской губернии за 1907, 1908, 1909 годы. – Херсон, 1910.
4. Народное образование в Херсонской губернии за 1892-1894гг. – Херсон, 1894.
5. Народное образование в Херсонской губернии за 1896г. – Херсон, 1898.
6. Начальное образование в России / под ред. И. Фальброка и В. Чарнолуцкого. – СПб., Б.г. - Т.2
7. Сборник Херсонського земства. – Херсон, 1881.
8. Сборник Херсонського земства. – Херсон, 1901.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА В ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена питанням формування духовності учнів старшого шкільного віку засобами інтерпретації художніх творів, зокрема педагогічним умовам, які сприятимуть ефективному здійсненню зазначеного впливу.

Інтерпретація художніх творів є складним соціально-історичним, психологічним, культурологічним та педагогічним явищем, яке все частіше привертає увагу науковців, діячів культури й мистецтва. Особливий інтерес інтерпретація художніх творів викликає у педагогів, покликаних використовувати освітньо-виховні можливості цього явища з метою формування в учнівської молоді високих духовних цінностей.

Інтерпретація художніх творів – досить різнобічний і багатоаспектний процес. Вивченню його особливостей сприяють дослідження в галузі педагогіки, лінгвістики, психології, мовознавства, літературознавства, мистецтвознавства та історії. Дане явище розглядали В. Дем'янков, К.Долінін, С.Нікіфорова, Т.Смирнова, І.Євлампієв, І.Поляков, В.Пазельський, Є.Фенова, В.Цюрупа.

Цінними в розробці психолінгвістичного та лінгвостилістичного підходів до інтерпретації художнього тексту є праці таких учених, як Ю.Скребнев, М.Крупа, В.Мельничайко, В.Грещук, Л.Невідомська, А.Залевська, Н.Матвєєва, зокрема, досліджує лексикографічну інтерпретацію.

Інтерпретація як явище міжкультурної комунікації розглядається Д.Салаєвою, Ю.Лотманом, Н.Нев'ярович, А.Вежицькою. К.Рогова вивчає інтерпретацію сучасного художнього тексту.

Завдання нашого дослідження полягає у визначенні тих педагогічних умов, за яких формування духовності учнів старшого шкільного віку засобами інтерпретації художніх творів буде найбільш ефективним.

На підставі проведеного теоретичного аналізу наукових джерел, вивчення практичного досвіду викладання літератури в школі нами були визначені педагогічні умови, необхідні для духовного формування старшокласників засобами інтерпретації художніх творів.

Спрямування інтерпретаційної діяльності в школі на

* © Бутенко Л.В.

формування духовних цінностей старшокласників є однією з педагогічних умов, яка покликана сприяти позитивному вирішенню зазначеної проблеми. Відомо, що художні твори можуть бути інтерпретовані по-різному, залежно від того, які змістові, смислові, ціннісні, формотворчі параметри спроможна сприйняти, осмислити й виділити особистість. У зв'язку із цим виникає необхідність надання учням такої педагогічної допомоги, яка б орієнтувала їх на виділення в мистецтві слова духовних цінностей, важливих для учнів старшого шкільного віку. Такими цінностями є світоглядні, моральні та естетичні.

Одним з об'єктів світоглядного сприймання й оцінки навколишньої дійсності є природне середовище, у якому знаходиться людина. Для старшокласників природа повинна мати практичну, економічну, господарську, моральну й естетичну цінність. Як цього досягти, що треба зробити в школі, щоб природа набула для учнів не лише практичного, але й духовно-ціннісного значення? Відповідь на ці питання ми знаходимо у процесі інтерпретації художніх творів, яка дозволяє акцентувати увагу учнів на найважливіших виявах природи в житті людини.

Старшокласники глибоко замислюються над суттю природних, суспільних процесів та явищ, які відбуваються в житті людей, їм потрібні серйозні роздуми щодо цінності життя людини, її ролі та функцій в освоєнні навколишньої дійсності. Саме тому одним із напрямів інтерпретації художніх творів у школі повинно стати формування у старшокласників світоглядних цінностей та орієнтацій. Спираючись на можливості художньої інтерпретації, вони повинні набути необхідний їм досвід світосприймання й осмислення навколишньої дійсності.

Не менш суттєвим виявом освітньо-виховних можливостей художньої інтерпретації повинно бути формування в учнів моральних цінностей. Адже в юнацькому віці особливої гостроти й актуальності набувають такі поняття, як дружба, кохання, вірність, чесність, порядність, працьовитість та ін. Усі ці поняття мають морально-етичний зміст і засвідчують характер ставлення однієї людини до іншої. Безперечно, про моральні цінності можна розповідати учням, використовуючи традиційні засоби й форми, такі як бесіда, лекція, розповідь та ін. Водночас, отримувана під час таких інформаційних заходів інформація не завжди має відповідне емоційно-чуттєве забарвлення, не торкається тих витончених аспектів, які є властивими для моральних відносин. Змінити цю ситуацію видається можливим під час інтерпретації

художніх творів, коли емоційно-чуттєві та понятійні параметри набувають системного, ціннісного характеру.

Як засвідчує досвід педагогічних спостережень, у процесі інтерпретації художніх творів акцентують увагу учнів на моральних проблемах у житті людей, залучають їх до емоційно-чуттєвого співпереживання, переконують у необхідності дотримання морально-етичних ідеалів, принципів, норм поведінки. Усе це стає можливим, якщо інтерпретація художніх творів має морально-етичне спрямування й розрахована на серйозне обговорення в шкільному колективі моральних проблем. Спираючись на конкретні приклади із життя літературних персонажів, учителі літератури можуть їх інтерпретувати, виходячи з реалій і необхідності формування у молоді системи моральних цінностей і переконань.

Духовне формування старшокласників передбачає оволодіння необхідними основами естетичної культури. У школі є різні шляхи залучення молоді до світу прекрасного. Одним із них є інтерпретація художніх творів. Такі естетичні цінності, як прекрасне, піднесене в житті й мистецтві повинні стати особистісним надбанням старшокласників, допомагати в повсякденному житті бачити такі вияви, як гармонійне, виразне, емоційно-забарвлене, цілісне та ін.

Інтерпретація художніх творів має широкі можливості для освоєння учнями необхідного їм естетичного досвіду. Саме тому завдання вчителів літератури полягає в тому, щоб використати освітньо-виховні можливості інтерпретаційної діяльності старшокласників у розвитку почуття прекрасного, збагачення понять та уявлень про красу природного, предметного, соціального та художнього середовища.

Таким чином, для духовного формування учнів старшого шкільного віку важливе значення може мати інтерпретація художніх творів. Для цього вона повинна мати спрямування на розвиток в учнів світоглядних, моральних та естетичних цінностей.

Передача старшокласникам знань, необхідних для інтерпретаційної діяльності. Ця педагогічна умова має важливе значення для вирішення зазначеної проблеми. Пояснити це можна тим, що інтерпретаційну діяльність не можна нав'язати учням, або примусити їх відповідним чином оцінювати ті чи інші явища. Вони повинні це робити самостійно, творчо, спираючись передусім на свій досвід. Одним із параметрів цього досвіду є знання, які вони повинні отримати в школі. Виникає

запитання, які знання потрібні старшокласникам для здійснення інтерпретаційної діяльності? Відповіді на це питання ще немає в сучасній літературі. Здійснений нами науковий пошук дозволив виділити чотири групи знань, які, на наш погляд, можуть забезпечити належний рівень інтерпретації художніх творів у старших класах. До них нами віднесено знання: соціально-історичної, філософсько-естетичної, психологічної та культурологічної інтерпретації мистецтва слова.

Аналізуючи роль і можливості вказаних груп знань, можемо зазначити, що старшокласникам потрібні, передусім, соціально-історичні знання. Ці знання являють собою сукупність відомостей про сутність окремих предметів, явищ, процесів, які мали місце на певних етапах розвитку суспільства, культури, мистецтва тощо. Без розуміння сутності окремих проявів навколишньої дійсності, її ролі й функцій художня інтерпретація не може мати глибокого змісту й відповідної оцінки.

Старшокласникам важливо мати філософсько-естетичні знання, які б давали відповідні уявлення й поняття про предмети і явища дійсності, мистецтва в їх світоглядно-ціннісному контексті. Без опори на ці знання інтерпретація художніх творів перетворюється на звичайний переказ сприйнятих подій і явищ. При цьому інтерпретація літературних творів не підніметься на рівень необхідних узагальнень, ціннісних орієнтацій, які б засвідчили можливості учнів щодо системного осмислення подій і явищ у життєдіяльності людей. Особливо важливими при цьому є знання герменевтики, яка дає приклади тлумачення художніх текстів на філософському рівні.

Безперечно, інтерпретація художніх творів є процесом, який має особистісне забарвлення й стосується найважливіших проявів старшокласників, їх почуттів, мислення, характеру, поведінки тощо. На особистісному рівні існують значні резерви, які важливо використовувати під час інтерпретаційної діяльності. Учні повинні про них знати й використовувати на практиці. Для цього потрібно ознайомити учнів старших класів із психологічними знаннями. Спираючись на знання із загальної та художньої психології, старшокласники отримують можливість свідомо вибудовувати своє ставлення до мистецтва слова, емоційно реагувати на його виразні можливості, поглиблено сприймати та розуміти його зміст та естетичну ідею.

Поряд із зазначеним вище досвідом учням старших класів потрібні культурологічні знання, які дозволяють сприймати й розуміти художні твори, як особливі прояви художньої культури

суспільства. Підкреслимо, що у процесі інтерпретації художніх творів учням важливо бачити літературний твір не лише як цілісне утворення, але й як складову частину тих процесів художнього життя, які мають місце і які відіграють важливу роль у визначенні цінності мистецтва слова.

Таким чином, для успішного розв'язання вказаної проблеми шкільна практика покликана забезпечити учнів старших класів соціально-історичними, філософсько-естетичними, психологічними та культурологічними знаннями. Спираючись на ці знання, учнівська молодь може свідомо реагувати на сприйняте в мистецтві слова, давати аргументовані естетичні оцінки, правильно інтерпретувати художні цінності у сфері мистецтва.

Оволодіння учнями старших класів способами інтерпретаційної діяльності. Ця педагогічна умова набуває важливого значення у зв'язку з тим, що старшокласники покликані бути у процесі інтерпретації художніх творів активними, спиратися на конкретні способи встановлення духовно-творчого контакту зі світом мистецтва. Зазначимо, що способи взаємодії з мистецтвом слова можуть бути різним: емоційними, інтелектуальними, діяльними. Усі вони заслуговують на увагу й повинні бути освоєні у старшому шкільному віці.

Емоційні способи інтерпретації художніх творів. Вони являють собою такі вияви активності учнів, в основі яких знаходяться почуття. Це такі вияви, як сприймання, співпереживання, відчуття, емоційний відгук тощо. Зазначимо, що завдяки емоційним способам інтерпретація художніх творів набуває не лише емоційно забарвленого характеру, але й дозволяє учням виявити синкретичне ціннісне ставлення до літературного твору, виявити в ньому ті елементи, які є визначальними й свідчать про емоційну реакцію на його форму, зміст тощо.

Інтелектуальні способи інтерпретації художніх творів, їх можна визначити як особливі вияви активності учнів, в основі яких знаходяться інтелектуальні дії. До інтелектуальних способів інтерпретації художніх творів можна віднести осмислення, розуміння, оцінку, судження, висновки та ін. Спираючись на ці способи, старшокласники можуть здійснювати інтерпретаційну діяльність, керуючись при цьому наявними знаннями, поняттями про цінність мистецтва слова. Завдяки інтелектуальними способам інтерпретація художніх творів набуває більш конкретного предметно визначеного характеру.

Діяльнісні способи інтерпретації художніх творів. Вони являють собою такі вияви активності учнів, в основі яких знаходиться

діяльність. Конкретними виявами діяльнісних способів інтерпретації художніх творів можуть бути виразне читання літературного твору, складання власних художніх творів, складання колекцій художніх репродукцій та ін. Особливість діяльнісних способів інтерпретації полягає в тому, що вони дозволяють побачити той чи інший твір мистецтва в контексті тих ціннісних уподобань та орієнтацій, які є важливим для учнів і які вони можуть використати на практиці у процесі творчої діяльності.

Отже, для успішної підготовки старшокласників до інтерпретаційної діяльності важливо передати їм необхідні способи такої діяльності. Спираючись на емоційні, інтелектуальні та діяльнісні способи, старшокласники зможуть виявляти свою активність, знаходити доступні для них шляхи встановлення духовно-творчого контакту з мистецтвом слова.

Використання в навчально-виховному процесі системи методів організації інтерпретаційної діяльності старшокласників. Ця педагогічна умова має також суттєве значення й покликана сприяти вирішенню зазначеної проблеми, її виділення зумовлене тим, що вчителі літератури ще недостатньо використовують методи навчально-виховної роботи, які б дозволяли ефективно залучати учнів до інтерпретаційної діяльності. До таких методів ми відносимо методи генералізації, транспозиції та діалогізації інтерпретаційної діяльності учнів.

Сутність методу генералізації інтерпретаційної діяльності полягає в тому, що здійснюється цілеспрямоване накопичення необхідних знань, способів інтерпретації художніх творів, у старшокласників формуються уявлення та поняття про ціннісні можливості мистецтва слова, що впливає позитивно на формування їх наукового світогляду, моральної свідомості та естетичної культури.

Для практичного використання цього методу виявляється доцільною генералізація або об'єднання інтерпретаційного досвіду навколо певної ідеї. За цим методом учитель літератури може пропонувати учням навчальні дії, пов'язані з пошуком спільного у творах різних письменників, поетів, діячів культури. Генералізуючи інтерпретаційний досвід старшокласників, шкільна практика тим самим може сприяти зміцненню найважливіших духовних орієнтацій учнівської молоді, збагаченню їх світоглядних, моральних та естетичних цінностей.

Метод транспозиції інтерпретаційної діяльності передбачає залучення учнів старшого шкільного віку до переносу набутих знань та способів діяльності з однієї інтерпретаційної ситуації в

іншу. Ідеться передусім про інтерпретацію літературних творів, які за своєю тематикою, стилістикою, характером образного осмислення певним чином відрізняються. Проте завдяки методу транспозиції окремі аспекти інтерпретаційного досвіду учнів можуть бути використані й тим самим сприяти новому осмисленню духовної цінності літературного твору. Метод транспозиції тим самим дозволяє встановлювати творчі зв'язки з різними видами мистецтва й художньої творчості.

Метод діалогізації інтерпретаційної діяльності має виключно важливе значення. Суть його полягає в тому, що завдяки художньому діалогу як методу навчально-виховної роботи відкривається можливість встановлення різнорівневого зв'язку між людьми, які є носіями певного інтерпретаційного досвіду. Завдяки цьому методу вчитель літератури має можливість залучати старшокласників до активного взаємообміну інтерпретаційним досвідом, висловлювання оцінних суджень у процесі обговорення явищ художнього життя.

Для ефективного вирішення вказаної проблеми доцільним є використання системи методів організації інтерпретаційної діяльності старшокласників. У сучасній практиці залучення учнівської молоді до інтерпретаційної діяльності виявляється доцільним використання не розрізнених методів, а навпаки – цілісної системи методичного забезпечення цього процесу, яка передбачає генералізацію, транспозицію та діалогізацію інтерпретаційного досвіду учнів під час навчальних занять та позакласної роботи з літератури.

Зазначене вище дозволяє зробити такі **ВИСНОВКИ**:

1. Інтерпретаційна діяльність старшокласників виявляє свою ефективність за умови передачі учням необхідних знань, зокрема, соціально-історичного, філософсько-етичного, психологічного та культурологічного змісту.

2. Оволодіння старшокласниками найважливішими способами інтерпретаційної діяльності є важливою умовою підвищення ефективності цього процесу та його впливу на духовність особистості. До таких способів інтерпретаційної діяльності слід віднести емоційні, інтелектуальні та діяльнісні способи.

3. У навчально-виховному процесі важливо використовувати систему методів організації інтерпретаційної діяльності старшокласників. Із цією метою вчителі можуть успішно використовувати у своїй роботі з учнями методи генералізації, спрямовані на розкриття духовного потенціалу мистецтва.

Література:

1. Лингвостилистическая интерпретация художественного текста: Метод. пособие / Башкирский гос. педагогический ун-т / Спартак М.Х. (авт.- сост.). -Уфа: БГПУ, 2000. – 28 с.
2. Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 172 с.

Островерхова Н.М.*

САМОАНАЛІЗ УРОКУ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ

У статті досліджено проблему аналізу якості уроку, подано технологічну карту самоаналізу ефективності уроку як педагогічної системи.

Адаптація як пристосування особистості до змінених зовнішніх умов стосовно вчителя розглядається в літературі та практиці у двох аспектах: соціально-психологічному та професійному. Професійна адаптація вчителя зумовлюється його включенням у нові умови навчально-виховної роботи, необхідністю поглиблення професійних знань, оволодіння сучасними методами й технологіями викладання навчального предмета, уходження в мікросоціум – шкільний колектив. Установлено, що 98% робочого часу вчителя витрачається на проведення уроків. Тому цілком правомірно, що його професійна адаптація відбувається переважно у взаємодії з учнями, колегами, керівниками школи у виробничому процесі, у т. ч. під час відвідування, взаємовідвідування та аналізу уроку, самоаналізу його ефективності та якості кінцевого результату – рівнів знань учнів, їх розвитку та вихованості.

Онтологія поняття «урок» розглядалася вченими минулого як форма організації навчання, детермінована сталістю групи учнів, обмеженням часом і конкретним змістом навчального матеріалу для всіх. Основні ознаки цієї дефініції у більш вдосконалених варіантах зберігаються й нині. Чисельні визначення та тлумачення поняття «урок» сучасними педагогами істотно не вплинули на сутність його першооснови. Так, у педагогіці (за ред. М.Д. Ярмаченка) урок визначається як основна форма навчання в школі, що характеризується такими основними ознаками: а) учитель працює з постійним складом

* **© Островерхова Н.М.**

учнів — класом; б) точна регламентація змісту матеріалу і навчального часу; в) уроки проводяться за сталим розкладом при обов'язковому відвідуванні всіх учнів; г) усі учні вивчають на уроці один і той самий програмовий матеріал; д) усією роботою на уроці керує вчитель [1,с.20]. Прихильниками усталеного тлумачення поняття «урок» як форми організації навчання є Ю.К.Бабанський, Н.Є. Мойсеюк, М.М.Фіцула, В.О. Онищук та ін.

У 80-х роках за допомогою системного аналізу вченими з'ясовується емпірична картина уроку як системи. Однак достатнього теоретичного обґрунтування в ті часи вона не отримала. Ідеться, по-перше, про визначення компонентів уроку; по-друге, про його структуру та взаємозв'язки між компонентами. До основних компонентів ученими віднесено: зміст навчального матеріалу, методи, засоби й форми навчання. Але навіть такий розширений склад уроку й механічний зв'язок його компонентів свідчать тільки про наявність сумативної (змістової) системи. Завдання полягало в тому, щоб перетворити сукупність названих вище компонентів у нову інтегративну систему. При цьому радикальним чинником такого перетворення є процес взаємодії вчителя й учнів, спрямована на реалізацію змістових підсистем уроку. І тому цілком правомірно, що до основних підсистем уроку віднесено й педагогічну діяльність учителя та навчальну діяльність учнів. Одним із прихильників наукового обґрунтування уроку як форми організації навчання з системних позицій був М.І. Махмутов. Він визначив урок як цілісну систему, як основну форму організації вчителем навчання, виховання й розвитку учнів (об'єднаних в колективі класу), що забезпечує реалізацію в єдиному процесі змісту, засобів, форм і методів навчання [2,с.47]. Автор наголошує: «Цілком зрозуміло, що для вдосконалення навчального процесу необхідно не тільки уточнити визначення поняття «урок», але й розглянути його як цілісну систему. При цьому слід керуватися тим, що в філософії частина від цілого не розглядається без урахування внутрішньої будови цілого, закономірностей його утворення й розвитку» [2,с.71].

У процесі дослідження проблеми аналізу якості уроку з позиції системного підходу нами введено в науковий обіг таку дефініцію: *урок – це педагогічна система, яка інтегрує змістові підсистеми на основі об'єктивних взаємозв'язків між ними та діяльнісні підсистеми, взаємодія яких спрямована на реалізацію змісту уроку й досягнення його результативності – позитивних змін в освіченості, вихованості, розвитку учнів.*

Вербальне визначення уроку як педагогічної системи ілюструється структурно-змістовою моделлю (рис. 1.).



Рис. 1 Структурно-змістова модель уроку

У ракурсі окреслених теоретико-методологічних засад уроку як педагогічної системи розроблено й експериментально перевірено авторську концепцію аналізу та самоаналізу ефективності уроку, сутність якої полягає в:

- розгляді уроку як педагогічної системи, основними складовими якої є: змістові підсистеми (організаційна, дидактична, психологічна, виховна, санітарно-гігієнічна); діяльнісні підсистеми (педагогічна діяльність учителя, навчальна діяльність учнів);
- виявленні об'єктивно існуючих взаємозв'язків та взаємозумовленості між основними підсистемами уроку;
- педагогічній доцільності спостереження та аналізу однієї окремо взятої підсистеми уроку як відносно самостійної;
- окресленні компонентів основних підсистем уроку, інтеграція яких розкриває їх сутність і для кожної з них є принципово відмінними;
- об'єктивному існуванні взаємозв'язків і взаємозумовленості між компонентами кожного з основних аспектів уроку;
- розробці системи параметрів ефективності кожного

компоненту основних аспектів уроку;

- диференційованому виборі одного із основних аспектів уроку, чи одного із компонентів будь-якого аспекту уроку в якості «об'єкта переважного спостереження» та аналізу стану його реалізації.

Алгоритм і технології аналізу та самоаналізу уроку.

Синтез перерахованих вище теоретичних положень концепції аналізу уроку розкриває закладений в неї триступеневий бінарний зв'язок складових уроку як педагогічної системи, аналіз яких подається у вигляді вербально-абривіатурного алгоритму:

- компонентний аналіз уроку здійснюється на основі синтезу оцінок стану реалізації системи параметрів, що його характеризують: «К – П»;

- аспектний аналіз уроку (однієї з основних підсистем) здійснюється на основі

синтезу оцінок стану реалізації системи компонентів, що його характеризують: «А – К»;

- аналіз уроку як цілісної складної педагогічної системи здійснюється на основі синтезу оцінок стану реалізації основних його аспектів: «З – А», а в символічному тривимірному зображенні має вигляд: «К – А – З».

Ідею тривимірного алгоритму аналізу уроку як педагогічної системи втілено в технологічну карту (табл.1). Шкала оцінювання ефективності уроку: «2» – параметр реалізований, «1» – частково реалізований, «0» – не реалізований. У науковий обіг введено поняття «коефіцієнт ефективності уроку» – Кеф.у., який характеризується відносною величиною фактичної кількості балів до максимально можливої. За конкретними значеннями Кеф.у. визначаються рівні ефективності уроку. Якщо:

$0,25 < \text{Кеф.у.} \leq 0,50$ – низький рівень;

$0,50 < \text{Кеф.у.} \leq 0,65$ – номінальний рівень;

$0,65 < \text{Кеф.у.} \leq 0,85$ – середній рівень;

$0,85 < \text{Кеф.у.} \leq 1,00$ – високий рівень.

За поданими вище критеріями оцінюється також ефективність реалізації кожного з основних аспектів уроку – організаційного, дидактичного, психологічного, виховного, санітарно-гігієнічного. У разі необхідності керівник школи чи вчитель може поглиблено вивчати та аналізувати будь-який компонент одного з основних аспектів уроку. У цьому випадку йдеться про зосередження уваги на окресленому компоненті як об'єкті переважного спостереження і здійснюється компонентний аналіз.

Виходячи з того, що аналіз та самоаналіз уроку є важливим чинником адаптації вчителя, йому слід дотримуватися таких порад: а) виявити «вузьке» місце в реалізації системи компонентів основних аспектів уроку і методом самоаналізу та наполегливої праці усунути його; б) досягти майстерності в реалізації основних аспектів уроку та аналізі їх ефективності; в) оволодіти поданою технологією самоаналізу ефективності реалізації змісту уроку (табл.1) та якості його кінцевого результату – рівня освіти, вихованості та розвитку учнів (табл.2).

Таблиця 1

**Технологічна карта
самоаналізу ефективності уроку як педагогічної системи**

Дата..... Клас..... Учитель.....
Навчальний предмет.....
Тема уроку.....
Мета уроку.....
Тип уроку.....

Основні аспекти уроку		Компоненти основних аспектів уроку	Оцінка (у балах)
1	Організаційний	1.1.. Організація структури уроку	
		1.2. Організація навчального матеріалу	
		1.3. Організація педагогічної діяльності вчителя	
		1.4. Організація навчальної діяльності учнів	
		1.5. Організація навчально-матеріального забезпечення уроку	
		1.6. Організація технічного оснащення уроку	
		1.7. Використання часу на уроці	
2	Дидактичний	2.1. Постановка мети навчання на уроці та її досягнення	
		2.2. Вибір та реалізація змісту навчання	
		2.3 Вибір та реалізація принципів навчання	
		2.4. Вибір та реалізація методів навчання	
		2.5. Вибір та реалізація засобів навчання	
		2.6. Вибір та реалізація технологій навчання	
		2.7. Вибір та реалізація форм організації навчальної діяльності учнів.	
3	Психологічний	3.1. Психологічні основи навчально-пізнавальної діяльності учнів та їх реалізація	
		3.2 Розвиток пізнавальних психічних процесів в учнів	

НАУКА — ШКОЛІ

		3.3. Формування емоційно-вольових якостей особистості учня в процесі навчання	
		3.4. Індивідуально-психологічні особливості особистості учня та їх урахування в навчальному процесі	
4	Виховний	4.1. Постановка мети виховання учнів на уроці та її досягнення	
		4.2. Зміст виховання учнів на уроці та стан його реалізації	
		4.3. Вибір та реалізація принципів виховання учнів на уроці	
		4.4. Вибір та реалізація методів виховання учнів на уроці	
		4.5. Педагогічна доцільність вибору та реалізації технологій виховання учнів на уроці	
		4.6. Формування рис соціально спрямованої особистості учня	
5	Санітарно-гігієнічний	5.1. Гігієна навчального приміщення, праці вчителя й учнів	
		5.2. Фізіолого-гігієнічні основи організації навчання на уроці та їх реалізація	
		5.3. Організація та зміст гігієнічного навчання й виховання учнів на уроці	
		Всього:	

Слід зазначити, що за допомогою поданої вище технологічної карти самоаналізу ефективності уроку як педагогічної системи (табл.1) здійснюється процесуальна оцінка, тобто оцінка стану реалізації змісту уроку. Щодо оцінки якості його кінцевого результату, то слід виходити з двох позицій: а) розуміння якості з філософської точки зору як сутнісної визначеності предмета, який є саме таким, а не іншим; б) з виробничої точки зору якість визначається ступенем задоволення продукцією споживачами. Стосовно галузі освіти кінцевим результатом процесу навчання в школі є рівень освіти учнів, їх розвитку та вихованості, а споживачами – учні, батьки, суспільство. Відповідно до цього вчителю варто скористатися технологічною картою оцінки якості уроку за його кінцевим результатом (табл.2), трансформувавши її в ракурсі особливостей навчального предмета, який він викладає.

Технологічна карта оцінки якості уроку

Клас..... Кількість учнів.....

Учитель.....Предмет.....

	Параметри	Рівні результатів навчання			
		п	с	д	в
	I. Освіта				
1.	Теоретичні знання з предмета				
2.	Загальнонавчальні вміння й навички				
3.	Спеціальні вміння й навички				
	II. Розвиток				
1.	Пізнавальних психічних процесів				
2.	Емоційно-вольових процесів				
3.	Індивідуально-вольових властивостей особистості				
	III. Виховання				
1.	Національного, морального, трудового, фізичного тощо)				
2.	Формування рис соціально спрямованої особистості				
	а) психофізіологічних				
	б) прагматичних				

Примітка: «п»- початковий рівень, «с»-середній, «д»- достатній, «в»- високий.

Інтегровані результати оцінки ефективності уроку та якості знань учнів (показники табл.1 і табл.2) дають підставу для загального висновку щодо

продуктивності спільної праці вчителя та учнів на уроці.

У процесі продуктивно-професійної діяльності вчителя відбувається водночас соціально-психологічна адаптація, ознакою якої є відчуття задоволення своєю працею та її результатами, гордість за сумлінно виконану соціальну місію фахівця, який сіє добре, вічне й світле у свідомості своїх вихованців. Цей процес прискорюється завдяки громадській активності вчителя, для якого не байдужі проблеми держави, школи, дітей – власне всіх людей, які його оточують. Важливу роль у соціально-психологічній адаптації вчителя відіграє сформована в школі гуманна, демократична атмосфера, турбота про вчителя з боку керівників школи, створення комфортних умов праці, доброзичливості та взаємної довіри, залучення його до творчої співпраці з досвідченими колегами своєї школи.

У практиці роботи керівників шкіл склалася педагогічно

доцільна процедура аналізу уроку. Спочатку аналізує свій урок учитель, потім – керівник школи, який відвідав урок. Це дозволяє поставити вчителеві питання у процесі самоаналізу уроку, уточнити окремі факти, суттєво вплинути на об'єктивність висновків та пропозицій щодо підвищення ефективності уроку. Доброзичлива атмосфера спілкування у процесі обміну думками керівника школи та вчителя щодо якості уроку, взаєморозуміння та взаємна повага позитивно впливають на професійну та соціально-педагогічну адаптацію вчителя. З цієї точки зору корисною може бути пам'ятка вчителеві щодо технології самоаналізу уроку в процедурному процесі.

1. Характеристика логіко-структурних, дидактичних та методичних особливостей теми уроку, відповідність її змісту навчальній програмі, за якою працює вчитель.

2. Чіткість постановки теми уроку, триєдиної мети (освітньої, виховної, розвивальної), завдань уроку.

3. Рациональність вибору навчального матеріалу (зміст, об'єм, ступінь складності) відповідно до поставлених мети і завдань уроку.

4. Доцільність вибору та реалізації комплексу принципів навчання, у т. ч. принципу-домінанти.

5. Вибір та реалізація методів, засобів і форм організації навчальної діяльності учнів на уроці.

6. Визначення та реалізація виховного потенціалу навчального матеріалу.

7. Динаміка розвитку здібностей, інтересів та нахилів учнів у процесі навчання на уроці.

8. Ступінь організації навчальної діяльності учнів на уроці, дисципліни, активності та самостійності.

9. Забезпечення на уроці відповідних санітарно-гігієнічних умов та морально-психологічного мікроклімату.

10. Самооцінка вчителем стану реалізації мети уроку, тобто ступеня реалізації освітнього, виховного та розвивального потенціалів програмного матеріалу, що вивчався на уроці [3, с.22].

Література:

1. Педагогіка / За ред. дійсного члена АПН СРСР М.Д.Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 542 с.
2. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1981. – 192 с.
3. Островерхова Н.М. Аналіз уроку: концепції, методики, технології. – К.: Фірма «ІНКОС», 2003. – 352 с.

ЯКІСТЬ ОСВІТИ – БАГАТОМІРНА КАТЕГОРІЯ

У статті розглядаються теоретичні і практичні аспекти якості та «антиякості» освіти.

Якість освіти є основною проблемою світової освіти, оскільки освіта не задовольняє вимоги та потреби часу. За оцінками незалежних експертів, у світі спостерігається стійке падіння якості освіти, викликане різними причинами, зокрема руйнівними нововведеннями, недофінансуванням сфери освіти (як у країнах пострадянського простору), падінням престижу освіти, агресивним впровадженням педагогічно недоцільних принципів і моделей освіти, пов'язаних із впровадженням в освітню практику демократичних ідей, і, виходячи із цього, фундаментальна неспроможність сумістити вимоги Нового часу – масовість освіти – і високий, елітарний рівень традиційної європейської школи, не розрахованої на конвеєрні методи роботи (для західноєвропейських країн).

У світі спостерігається системна деградація всіх сторін життя, праці в різних галузях, у тому числі і в освітній. Освітянам не варто очікувати всезагального налагодження життя, необхідно організовувати автономне відновлення та розвиток освітянської сфери. Втрати, нанесені непродуманими соціально-економічними рішеннями в галузі освіти спричиняють загальну занедбаність освітньої справи у світі, яка визначається відсутністю чіткого уявлення про стан всесвітньо-історичної формаційно-цивілізаційної кризи. Адекватне сприйняття ситуації дозволить дати чітку оцінку сучасній ситуації у світі, і, головне, визначити стратегію усвідомлених дій у сфері освіти.

Практично всі сторони модернізації, що відбувається сьогодні в Україні, є не більш ніж пристосуванням до руйнації та деградації старої формації пострадянської освіти. Для модернізації системи освіти необхідні зусилля, спрямовані на створення нової світової школи. Нову формацію освіти характеризує принцип творчості, який будується на одночасній реалізації трьох підходів до освіти: особистісного, діяльного, культурно-історичного або енциклопедичного. За кожним із цих підходів стоять унікальні традиції Християнської антропології, антропології Нового Часу, Греко-Римсько-Візантійської антропології. На сучасний момент існують відпрацьовані на

* © Терентьєва Н.О.

практиці та в теорії освітні системи, організовані в рамках антропології Нового часу (розвивальна та мисленнєводіяльна освіта) та Греко-Римсько-Візантійської антропології (гімназійна та класична освіта).

При переході до нової формації важливим стає питання якості освіти, оскільки саме якість визначає достовірність будь-якого управлінського рішення, визначає валідність постановки та реалізації стратегій, програм, планів, завдань тощо.

Існує думка, що якість є практикою логіки освіти. Якість як логіка й знання освіти може розглядатися з боку форми та об'єкту знань. За формою вирізняють три типи знань: 1) знання про необхідні, обов'язкові процеси освіти – нормативні характеристики, що формулюються в освітній програмі та інших офіційних документах; 2) знання про ефективність реалізації нормативних характеристик; 3) знання про необхідність перетворень і перепроєктувань освітніх процесів із метою підвищення їхньої ефективності. В якості об'єктів знань виділяють такі процеси: 1) процеси формаційно-цивілізаційного зрушення, які визначають перехід до нової світової школи; 2) стратегії, програми, прогнози, проекти, плани та інші управлінські рішення стосовно досягнення найвищої ефективності діяльності конкретної освітньої установи; 3) переорганізація та оптимізація локальних ситуацій.

Форма разом зі змістом освіти складає умовно об'єктивний бік організації освіти, а умовно суб'єктивний бік включає цілепокладання всіх позицій системи освіти та узгодження методів і засобів, що використовуються. Повнота суб'єктивності кожного учасника освіти визначається здатністю визначати форму й зміст освіти, ставити мету, конструювати засоби організації освітньої діяльності.

Якість освіти визначається та досягається створюється освітньою діяльністю, яка є сукупністю систематичних дій усіх суб'єктів освіти. Організація освітньої діяльності спрогнозованої якості вимагає застосування різноманітних засобів відображення та представлення знань про цю діяльність (таблоїди, екрани, рефлексивні щоденники, персональні та колективні органайзери, антропотехнічні карти тощо).

Якість освіти як система достовірного знання про процеси освіти – управління, організацію, зв'язки, переорганізацію, перепроєктування та перепрограмування тощо – є простором логіки та спеціальної мови й, відповідно, вимагає впровадження освітньої аналітики та логістики. Освітня аналітика розробляє та

застосовує мову описання освітньої діяльності. Освітня логістика – наука й техніка організації й соорганізації освітніх функцій (позицій) та процесів щодо підвищення ефективності освітньої діяльності в цілому. Якість освіти визначається також як форма освіти, знання про заплановані процеси та їх реалізацію, всезагальне знання про ефективність освіти. Якість освіти є всезагальним предметом роботи професіоналів освітньої галузі та суспільства в цілому. Для кожного керівника та педагога постає питання необхідності працювати в системі якості освіти, володіти й відповідати за власну освітню діяльність.

У сучасній системі освіти склалася неординарна ситуація. Співробітники Міністерства освіти і науки, освітніх установ, педагоги, учні виступають за якість освіти. Проте в кожній категорії власне поняття якості. Внаслідок цього маємо принаймні два негативних фактори, які стримують наближення системи освіти до міжнародних стандартів: відсутність єдиного системоутворюючого фактору, який орієнтує всі елементи системи на досягнення головної мети – забезпечення якості освіти при мінімальній кількості надлишкових витрат; система управління вищими навчальними закладами не стимулює вищі навчальні заклади до впровадження досягнень та неперервного покращення якості своєї роботи.

Питання вимірювання якості освіти у ВНЗ складне й неоднозначне. Лише незначна кількість ВНЗ при побудові систем якості освіти орієнтована на стратегічний контекст (місія, бачення, стратегічні плани ВНЗ, його підрозділів), який, однак, не прийнято оцінювати при атестації та акредитації. Значна кількість ВНЗ дотримується традиційної технології оцінки результатів навчання, при якій учитель сам оцінює результати власної праці, оцінюючи знання студентів, інколи не звертаючи належної уваги на оцінку рівня компетентності учнів. В оцінках діяльності ВНЗ дещо примітивно відображається рівень задоволення запитів клієнтів вищої школи, не завжди об'єктивно висвітлюється такий показник як рівень працевлаштування випускників. У системі вищої освіти не прийнято вимірювати рівень «антиякості» ВНЗ, тобто кількість дефектів в освітній, науковій та господарській сферах діяльності. В оцінках діяльності ВНЗ надто обмежено вимірюється якість ресурсів ВНЗ (кадрове, технічне, методичне, програмне, інформаційне забезпечення освітньої діяльності). Класичні соціологічні опитування слабо орієнтовані на виявлення конкретних дефектів як у певних напрямках забезпечення якості освіти, так і в

діяльності співробітників ВНЗ. Отже, вимірювані на сьогодні елементи якості освіти не відповідають міжнародним стандартам, не орієнтовані на запити споживачів продукції та послуг вищої школи.

Зрозуміло, що якість вищої освіти неможливо об'єктивно визначити за кількістю докторів наук, рейтингом ВНЗ та ін. Якість також полягає в тому, як підтримуються знання, у ставленні викладачів, співробітників, студентів один до одного. Уявлення про якість залежить також від особистих поглядів та переконань співробітників та клієнтів ВНЗ. Зокрема, деякі викладачі стверджують, що якість інтуїтивно зрозуміла всім, однак її неможливо виміряти. Тому краще не розробляти автоматизовані системи, а доручити розв'язання цієї проблеми досвідченим професорам. Інші визначають якість у термінах та поняттях, зокрема у вартості основних фондів ВНЗ, кількості дисертаційних рад, професорів з ученими ступенями та ін. Ці погляди, звісно, мають право на існування, проте не відповідають вимогам сучасної філософії якості освіти.

Вирізняють щонайменше сім підходів до визначення якості освіти: 1) якість освітніх послуг та якість освіченості студентів є прямим результатом компетентності, знань і досвіду викладачів; 2) якість визначається рейтингом ВНЗ (критерії визначаються МОН); 3) якість – це відповідність вимогам, сформульованим споживачами продукції та послуг ВНЗ або державним стандартом; 4) якість розглядається як чітка та вимірювана змінна; 5) якість визначається рівнем одночасної відповідності стандартам та вартості; 6) при визначенні якості враховуються побажання споживачів та можливості виконавців освітніх процесів; 7) якість – це відповідність прихованим вимогам клієнтів (вища школа повинна передбачати майбутні, що не усвідомлені вимоги споживачів). Отже, якість освіти – поняття багатовимірне та багатоаспектне. Поняття багатовимірної якості виходить за межі традиційної ідеї якості, яка полягає у відповідності змісту навчальних програм і рівня екзаменаційних оцінок студентів ВНЗ певному стандарту. ВНЗ має забезпечувати якість як ступінь задоволення запитів споживача (студента, викладача, підприємства, суспільства), ступінь придатності випускника ВНЗ до ефективної роботи.

ВНЗ мають задовольняти очікування багатьох груп споживачів із різними індивідуальними потребами. У кожного споживача власні погляди на цінність продукції та вимоги до припустимих витрат на виробництво цієї продукції. Наприклад,

студент шукає ВНЗ із певним іміджем, держава вимагає від ВНЗ виконання освітніх стандартів при мінімальних витратах на освіту, а суспільство бажає, щоб випускники ВНЗ не влаштовувати технологічних та техногенних катастроф. Іншими словами, саме клієнт визначає комплексність виконання програми якості.

Багатовимірна якість – це ще й пошук кращих, більш ефективних шляхів виробництва товарів (послуг). Філософія багатовимірної якості стверджує, що завжди існує кращий спосіб ведення справ, більш раціонального використання ресурсів, більш продуктивної праці. Оскільки межу найкращої якості встановити складно, доцільно розглядати протилежне поняття – антиякість. Розрізняють внутрішню та зовнішню антиякість. Внутрішня антиякість ВНЗ визначається помилками в проектах (у навчальних програмах, конспектах лекцій, енергопостачанні тощо), дефектами «сировини» (слабкими здібностями абітурієнтів), витратами на переробку (перескладання заліків чи екзаменів), витратами на втрати від низького ККД праці, нещасні випадки тощо. Зовнішня антиякість визначається зниженими показниками (низькі стандарти якості освіти та вимоги до якості роботи обслуговуючого персоналу), низьким іміджем освітнього закладу, високими вихідними витратами споживача, видатками при усуненні дефектів на стадії післядипломної освіти, підвищеними експлуатаційними витратами споживача, відсутністю можливості для задоволення прихованих потреб замовника, низьким рівнем післядипломного обслуговування.

Концепція багатовимірної якості передбачає використання великої кількості показників якості. Для кожного студента, абітурієнта, співробітника необхідно вимірювати та аналізувати декілька десятків індикаторів якості. Аналогічна ситуація виникає при вимірюванні індикаторів антиякості для структурних підрозділів та бізнес-процесів ВНЗ.

Література:

1. Управление качеством образования и образовательная аналитика // http://spasem-shkolu.p-rossii.ru/8/249_1.shtml
2. Система обучения качеству // <http://elib.ispu.ru/library/tqm/Quality/index.htm>

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

У статті обґрунтовано актуальність даної проблеми, шляхи її вирішення, розкрито основні поняття інтерактивних методів навчання, використання їх учителями на уроках географії, вивчення та впровадження перспективного педагогічного досвіду вчителів вищої категорії загальноосвітніх навчальних закладів Білозерського району.

Розвиток творчого потенціалу особистості, формування в учнів досвіду творчої діяльності є найважливішим завданням сучасної шкільної освіти. Уміння виконувати творчі завдання різного рівня навченості (теоретичні, практичні, проблемні, навчальні та науково-дослідницькі) – необхідна умова отримання нових знань та інтелектуального розвитку особистості [5].

Зміст шкільної географічної освіти повинен адекватно відтворювати наукові досягнення людства. Географія як наука й шкільний предмет належить до найбільш наукомістких. Поряд із цим, географічна наука продовжує розвиватися на основі нових досліджень, учасниками яких можуть стати за відповідної підготовки й школярі. Географія як шкільний предмет має бути зорієнтована на формування широкого спектра світоглядних знань, а знання – сприяти соціологізації особистості, підготовці її до життя, раціональної, продуктивної, творчої діяльності. На сучасному етапі навчання до географічної освіти в загальноосвітній школі висуваються специфічні вимоги: забезпечити розвиток в учнів пізнавальних інтересів до географії й сформувані в них географічний аспект мислення [2].

Сьогодні є всі підстави стверджувати, що використання інтерактивних методів може забезпечити освіту, розвиток і виховання учнів відповідно до вимог сучасного рівня науково-технічного прогресу, особистості, підготовленої до активного й позитивно-творчого осмислення й перетворення світу. Сучасна школа покликана не просто надавати, а й організовувати навчання так, щоб готувати учнів до перетворення знань в інструмент творчого освоєння світу.

Особливої уваги потребують методи навчання, які є найбільш ефективними, – інтерактивні методи навчання (дискусії, рольові імітації), що дають змогу учнівській молоді

* © Бондаренко Л.М.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

набути досвіду активно-контрольованого спілкування, висунення й захисту власної думки, вияву своєї сутності [3].

Учителі географії Білозерського району крім стандартних уроків у своїй педагогічній діяльності використовують інші форми й методи навчання. У сучасній дидактиці виділяють чотири форми організації навчальної діяльності учнів у межах уроку: взаємодія вчителя з учнем або учня з учнем (парна); одночасне навчання учителем усього класу (групова); активність усіх учнів, які навчають одне одного (колективна); самостійна робота учня (індивідуальна).

Інтерактивні методи навчання – це методи, що дозволяють створювати ситуації, у яких учні діятимуть самостійно, дають можливість учням учитися активно й ділитися знаннями; сприяють гнучкості й відкритості до пошуку нових ідей; відповідають потребам шкільного колективу, формуючи навички роботи в групах; учать брати на себе ініціативу й відповідати за конкретні результати. Навики такого навчання необхідні учням у майбутньому самостійному житті для розв'язання проблем шляхом дослідження, планування, ризику [1].

Відмінність інтерактивних методів від традиційних полягає в самостійному здобуванні учнями знань, де вчитель виступає як помічник, що спрямовує та узгоджує навчальні завдання, віддаючи ініціативу учневі. Роль учителя визначається не в безпосередній передачі знань, умінь і навичок, а в організації відповідного освітньо-виховного середовища, у якому учень навчається, спираючись на особистісний потенціал.

Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів.

Технологія інтерактивного навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть у процесі пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за виконання якого він має публічно відзвітуватися, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання. Інтерактивні технології охоплюють чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи й прийоми що стимулюють процес пізнання, а також умови й процедури за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. За інтерактивною технологією навчання в учнів розвивається можливість перенесення отриманих умінь, навичок та способів діяльності на різні предмети та позашкільне життя, розвиток

соціальної та громадської компетентності учнів. Рівень знань, як правило, високий, але результати менш передбачувані й потребують подальшої корекції. Учитель виступає як організатор і консультант, забезпечує демократичне, рівноправне партнерство між учнями і вчителем. Учні приймають важливі рішення щодо процесу навчання, мають можливість спілкуватися, залучаються до різноманітних видів діяльності, що викликає інтерес до навчання й забезпечує глибоку внутрішню мотивацію [4].

У межах класно-урочної системи навчання інтерактивні технології реалізуються залежно від мети уроку та форми організації навчальної діяльності учнів. Згідно із цим виділяють чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології кооперативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

Кооперативне навчання – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою, яка за певний проміжок часу не може бути досягнута однією людиною.

Основним підходом до організації навчання як і за часів братських шкіл в Україні, і в розробках Я.А.Коменського, залишається класно-урочна система та урок як головна форма організації занять, характерними елементами якої є обов'язковість, обмежений час, єдиний навчальний план, об'єднання учнів у класи за віком і рівнем підготовки та керівна роль учителя [6]. Проблеми вдосконалення уроку, які пов'язані з формами організації навчальної діяльності учнів, актуальні й передбачають, насамперед, активізацію ролі учня, перетворення його з об'єкта навчання на його суб'єкт і, із цією метою, упровадження методів особистісно орієнтованого навчання.

У рамках класно-урочної системи навчання інтерактивні технології реалізуються залежно від мети уроку та форми організації навчальної діяльності учнів.

Учителі географії шкіл Білозерського району дуже активно впроваджують новітні методики та технології навчання. Серед нетрадиційних типів уроків поширені: урок-диспут, урок-суд, урок-концерт, урок-КВК, урок-практикум, урок-семінар, урок-екскурсія, урок-подорож, урок-маніфест, урок-гра («Найрозумніший», «Слабка ланка», «Останній герой» та ін.), урок-конференція, урок-прес-конференція, урок-протест, урок-тренінг, урок-презентація, урок-дебати та ін. Учителі географії застосовують різні види інтеракцій: метод проектів, групова і колективна робота,

робота в парах, диспути, дискусії, «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Незакінчене речення», гра «Вірю – не вірю», проблемні ситуації, проблемні задачі, використання ЛОС, ПСС, ПСК, «Французька майстерня», «Ажурна пилка», графічний диктант, цифровий диктант, використання репродукцій картин відомих художників та художньої літератури, географічний футбол, «Масаж мізків», метод кейсів, експрес-тестування, вікторини, рольові ігри, створення ситуації успіху, «Круглий стіл» та ін. [7].

Немає жодного вчителя, який би не вивчав і не впроваджував інтерактивні технології навчання, адже важливою рисою сучасного уроку є активна діяльність учнів, підвищення їх розумових зусиль, поліпшення процесу засвоєння знань, умінь і навичок. Проблемні питання спонукають учнів мислити активно, цілеспрямовано. Вони підводять учнів до самостійного мислення, уміння виділяти головне, порівнювати і робити правильні висновки. Самостійна робота із зошитами з друкованою основою (робочі зошити, практикуми, залікові зошити) сприяє самоконтролю, умінню працювати, виділяючи головне. Деякі вчителі географії для розвитку самостійної пошукової діяльності пропонують учням випереджаючі завдання – повідомлення, реферати, які потім заслуховуються під час хвилинки цікавих повідомлень.

У загальноосвітніх навчальних закладах Білозерського району працює 7 учителів географії вищої категорії, які на високому професійному рівні застосовують інтерактивні методи навчання і працюють над упровадженням перспективного педагогічного досвіду з таких тем: «Особистісно орієнтоване навчання як засіб розвитку компетентності учня» (А.І.Андрощук, учитель географії Дар'ївської загальноосвітньої школи I-III ступенів); «Проектна технологія. Метод проектів» (Л.В.Воловик, учитель географії Станіславської загальноосвітньої школи I-III ступенів); «Застосування проблемно-символічного конструктора (ПСК) на уроках географії, як елемента проблемного навчання» (Н.М.Кудлай, учитель географії Правдинської загальноосвітньої школи I-III ступенів); «Особистісно-орієнтоване навчання на уроках географії» (В.В.Кузьмич, учитель географії Білозерської загальноосвітньої школи I-III ступенів №1); «Гра в процесі вивчення географії» (Н.Ф.Кривоносова, учитель географії Дніпровського НВК); «Дидактичні можливості опорних схем для вдосконалення навчання шкільних курсів географії» (Г.М.Колісніченко, учитель географії Білозерської загальноосвітньої школи I-III ступенів №3); «Інтерактивні методи навчання в практиці роботи вчителя географії» (О.І.Шкуріна, учитель географії Киселівської загально-

освітньої школи I-III ступенів). Перспективний педагогічний досвід цих учителів пропонується для вивчення і впровадження у практику викладання географії інших вчителів.

Вивчаючи той чи інший педагогічний досвід, молоді вчителі реалізують його в практиці роботи, організовують навчально-виховний процес таким чином, щоб він був зорієнтований на особистість учня, застосовують такі форми й методи навчальної діяльності, метою яких є постійне накопичення досвіду творчості та формування механізму самоорганізації й самореалізації особистості. За такого підходу кожен учень розвивається як носій творчого досвіду, сприймає навколишній світ через цей досвід.

Переконавання, що саме ігрові та інтерактивні форми навчання дають змогу виявити й розвинути здібності чи нахили. У процесі навчання з використанням ігрових методів і форм відображається хід педагогічної взаємодії, який характеризується постійною зміною діяльності вчителя та учнів. Він зумовлює зміну якостей особистості кожного школяра завдяки власній діяльності, спрямованій на засвоєння певного обсягу матеріалу.

Отже, організовуючи роботу на уроці, треба дбати про розвиток таких важливих сфер особистості як мотиви, емоції, потреби, інтереси, ставлення, а також навички спілкування в колективі. У людині від природи закладено великі потенційні можливості. Деякі з них проявляються лише у відповідній діяльності, тому їх не вдається помітити в умовах традиційного навчання.

Література:

1. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: АСК, 2003. – С.76.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання // Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 43.
3. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання, як науковий пріоритет // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С.6.
4. Шарко В. Групова форма роботи, як шлях до підвищення якості знань // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск 15. – Херсон: Айлант, 2000. – С.75.
5. Щербаківа В. Шляхи й засоби підвищення ефективності навчальної діяльності // Хімія. – 2003. – № 35. – С.48.
6. Рудь С. Розвиток дослідницьких здібностей учнів на уроках географії // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2002. – №40. – С.4.
7. Шляхи підвищення ефективності уроку географії / Упоряд. Скуратович О.Я. – К.: Рад.школа, 1991. – 99 с.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуті можливості використання проблемних ситуацій для активізації пізнавальної діяльності школярів, наведені конкретні приклади застосування проблемного навчання на уроках математики.

С чего начинается творчество учителя? Что становится толчком к той внутренней работе, которая ведет к рождению нового приема, варианта урока, технологии обучения, педагогической идеи? Почему не довольствуется он найденным, проверенным, действующим? Над чем мучительно бьется, к каким вершинам стремится? Месяцы, годы, вся жизнь – непрекращающийся поиск, эксперимент, чтобы из руды фактов, наблюдений, ошибок, задач и проблем добыть золотинку – прием, который включит в движение мысль ученика, зажжет в нем жажду познания, сделает учение радостным и полезным.

Такой «золотинкой» в педагогике является группа продуктивных методов обучения (проблемного, эвристического, исследовательского). Цель нашей работы состояла в исследовании возможностей проблемных ситуаций в активизации познавательной активности школьников на уроках математики. В число задач, которые необходимо было при этом решить, вошли:

- изучение состояния разработки проблемного обучения математике;
- разработка уроков проблемного обучения.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил установить, что использование именно продуктивных методов обучения повышает учебно-познавательную результативность учебного процесса. «Как? Снова о проблемном обучении? Ну, сколько можно о нем говорить?!» – изумится читатель. Да, проблемное обучение – это уже классика в процессе образования. Но, как показывает время и опыт работы, оно актуально сегодня как никогда. Начало XXI столетия было ознаменовано новой философией в образовании, открытой к стремлению и развитию жизненного потенциала человека. На этой основе формируется новая педагогика – педагогика компетентного человека. Сегодня качество системы среднего образования определяется тем, насколько выпускники школ подготовлены к жизни. Так уж сложилось, что объекты

* © Грушевская О.П.

деятельности человека не даны ему в готовом виде. Они всегда содержат в себе определенные внутренние противоречия, проблемы, задачи, которые он должен разрешить в процессе и практического, и мысленного преобразования. Мир предстает перед выпускником, исполненный проблемами, и он очень быстро начинает понимать, что жить – значит решать задачи! Цель учителя математики и состоит в том, чтобы научить школьников мыслить, находить тот общий подход к решению любых математических задач, который, по сути дела, и является моделью разумного подхода к решению любых бытовых, практических, технических и иных задач, повседневно встречающихся им на протяжении всей их жизни.

Сегодня, как, кстати, и всегда это было, обществу нужен **мыслящий человек**. А с чего начинается мышление? По словам С.Л.Рубинштейна, «Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс». Он же выделяет несколько основных этапов или фаз проблемно-поискового обучения:

1) возникновение проблемы; начальное осознание противоречия, интеллектуального затруднения;

2) осмысление проблемы как таковой и восприятие ее учащимися;

3) процесс поиска рационального решения проблемы, в частности:

а) расчленение общей задачи на ряд отдельных;

б) выдвижение гипотез;

в) анализ и определение операций, правил, алгоритмов, ранее усвоенных знаний, необходимых для решения;

г) проверка;

4) формирование окончательного суждения, в котором зафиксирован окончательный результат решенной проблемы и его практическая проверка [7, с.25].

Как показывает опыт преподавания математики, для того чтобы учащиеся лучше воспринимали новый материал, необходимо сначала создать соответствующую среду, ту самую атмосферу успеха, без которой невозможно успешное обучение: стимулировать обучение, вызвать интерес к теме и вообще – обратить внимание. Вот почему одним из самых важных методов обучения является активизация внимания школьников, одним из способов которой может быть создание проблемных

ситуаций [1, с.9].

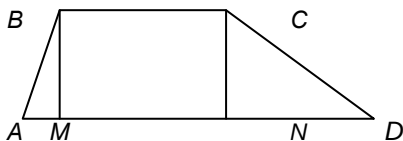
Создание проблемных ситуаций в течение всего урока активизирует не только внимание школьников, но и их умственную и познавательную деятельность. «Метод проблемных ситуаций – это такой способ обучения, который предусматривает создание проблемной ситуации перед изучением теорем, правил, свойств, в случаях, когда они естественны, понятны школьникам и на их рассмотрение необходимо немного времени; способствует привлечению внимания учащихся к решению проблемы и, таким образом, к теме, которая изучается» [1, с.12].

Кто из учителей математики в своей работе не стремился к тому, чтобы на уроках максимально активизировать умственную и познавательную деятельность учащихся, не заставляя их инициативно, действенно, с интересом относиться к усвоению знаний? Кто не задумывался над тем, как лучше передать детям красоту логических рассуждений, стройность выводов и построений? Как показать им, что холодные цифры, внешне сухие формулы математики полны внутренней красоты и жара сконцентрированной в них мысли? Как помочь им почувствовать радость от сознания того, что трудная задача решена, освоиться с мыслью о том, что все, чем оперирует математика, представляет собой культурную и эстетическую ценность и имеет самое прямое отношение к таким понятиям, как красота, сила, вдохновение?

На помощь приходит проблемное обучение. Именно оно позволяет не только решить проблему, но и раскрывает всю прелесть и красоту рождения Истины. Сущность метода проблемного обучения, по словам В.Д.Шарко, заключается в том, что учитель не только организует передачу информации различными способами, но и знакомит учеников с **процессом поиска решения** той или иной проблемы, показывая **ход мыслей от одного этапа познания к другому**, иллюстрируя логику этого процесса и противоречия, возникающие при этом [3, с.26]. Организуя таким образом учебный процесс, мы тем самым усиливаем, оживляем деятельность учащихся как на уроке, так и дома, при выполнении домашних заданий. Проблемной ситуацией определяется привлечение личности к мыслительному процессу, который всегда направлен на решение некоторой задачи. Вообще, «проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение, возникающее в случае, когда человек не знает, как объяснить некоторые явления или факты, не может достичь желаемых результатов известным

способом» [2, с.11]. Нет сомнения в том, что активная работа интереснее для ребят, чем выслушивание готовых выводов учителя (хотя и к последнему виду деятельности следует приучать школьников). Так, при проблемном построении занятий учитель может начать не с темы урока (что было бы определенной подсказкой), а с опыта, наблюдения. Например, при введении понятия системы координат учащимся можно дать задание: укажите примеры из жизни, когда расположение множества предметов или состояние вещества описываются множеством чисел. Учащиеся указывают шкалу термометра, шкалы других измерительных приборов, обозначения клеток шахматной доски, запись мест в билетах (вагон, место; ряд, место и т.п.), географические долготу и широту и другие. Затем уже ставится вопрос: как на плоскости можно определить положение точки? Множества точек? Учащимся придется лишь обобщить рассмотренные примеры и выделить аналогии. Задача учителя состоит в том, чтобы сконструировать вспомогательные учебные задания, которые ставятся перед всем классом, но выполняются детьми по возможности самостоятельно.

Опыт работы показывает, что во многих случаях учителю не надо самому доказывать теоремы, формулировать определения. Необходимо активно вовлекать в этот процесс учащихся, заставлять мыслить, выдвигать гипотезы, опираясь на багаж имеющихся у них знаний. Можно просто прийти на урок и доказать, например, теорему о площади трапеции. Но интересно ли это и много ли в этом пользы? И если постоянно использовать именно репродуктивный метод обучения, то можно пройти мимо чего-то очень интересного на уроке. Имеются в виду маленькие творческие открытия учащихся: другое доказательство теоремы, не такое, как предложено в учебнике и к какому привык сам учитель; нестандартное решение задачи; совершенно неожиданное решение неравенства и др. Примеров тому есть множество. Вот один из них. Урок геометрии в девятом классе. Тема: площадь трапеции. Учитель ставит проблему: как найти площадь трапеции, если известны ее основания и высота? Учащиеся начертили рисунок, записали данные.



Пусть дана трапеция $ABCD$ ($BC \parallel AD$), у которой BM –

высота, причем $BC = a$, $AD = b$, $BM = h$.

Проблемная ситуация создана. Учащиеся начинают рассуждать, выдвигать гипотезы. Многим хочется сделать это самостоятельно, хотя учитель в таких ситуациях всегда выступает как фасилитатор (организатор и помощник процесса самостоятельного выполнения определенных этапов познавательной деятельности).

Итак, вернемся к доказательству. Было предложено провести $CN \perp AD$. Тогда высоты BM и CN разбивают трапецию на два треугольника: AMB и CND и прямоугольник $MBCN$. Но ведь учащиеся к этому уроку уже могут находить и площадь треугольника и площадь прямоугольника (произошло то самое расчленение общей задачи на ряд отдельных). Теперь идет использование ранее изученного материала. Пользуясь свойством аддитивности площади, имеем:

$$S_{ABCD} = S_{\triangle AMB} + S_{MBCN} + S_{\triangle CND}.$$

$MBCN$ – прямоугольник, так как $BM \perp AD$, $CN \perp AD$ и $BC \parallel AD$.

Следовательно, $BC = MN = a$, $BM = CN = h$ по свойству противоположащих сторон прямоугольника. Тогда

$$S_{MBCN} = BC \cdot BM = a \cdot h,$$

$$S_{\triangle AMB} = \frac{1}{2} AM \cdot BM = \frac{1}{2} AM \cdot h;$$

$$S_{\triangle CND} = \frac{1}{2} ND \cdot CN = \frac{1}{2} ND \cdot h$$

Таким образом, имеем:

$$S_{ABCD} = \frac{1}{2} AM \cdot h + a \cdot h + \frac{1}{2} ND \cdot h = \frac{1}{2} h \cdot (AM + ND) + a \cdot h.$$

Но $AM + ND = AD - MN = b - a$. Учитывая это, имеем:

$$S_{ABCD} = \frac{1}{2} h \cdot (b - a) + a \cdot h = \frac{1}{2} bh - \frac{1}{2} ah + ah = \frac{1}{2} bh + \frac{1}{2} ah = \frac{1}{2} h(a + b) = \frac{a + b}{2} \cdot h.$$

Обратите внимание на тот факт, что учащиеся совсем не так решали задачу о нахождении площади трапеции, как А.В.Погорелов в своем учебнике. Это ли не доказательство того, о чем было сказано выше, это ли не апогей развивающего обучения. Сколько неподдельной радости, удивления, восхищения на лицах ребят, веры в собственные силы. Но самая большая прелесть во всем этом – это прозрачность

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

процесса рассуждений, выстраивания логически последовательных звеньев, стройности выкладок. Долг учителя – дать возможность детям испытать этот всплеск эмоций, радость, удовлетворение и счастье, что поставленная перед ними задача решена. Тот, кто не испытывает такого чувства, не может «поглощать знания с аппетитом» и, значит, не сможет создавать такие оригинальные творения (не побоюсь этого слова).

Приведенный пример – один из многих. Так, в разделе «Четырехугольники» в восьмом классе практически все теоремы учащиеся смогут доказать самостоятельно, достаточно лишь хорошо повторить опорные знания по геометрии за седьмой класс. При этом учителю необходимо все время подчеркивать, как все изумительно логически последовательно расположено в самом учебнике, тем самым показывая всю силу, красоту, мощь логического мышления и необходимость его постоянного развития. Как тут не процитировать великого А.Энштейна: «Мы почитаем древнюю Грецию как колыбель западной науки. Там впервые было создано чудо мысли – логическая система, теоремы которой вытекали друг из друга с такой точностью, что каждое из доказанных ею предложений было абсолютно несомненным: я говорю о геометрии Евклида. Этот замечательный пример мышления придал человеческому интеллекту уверенность в себе, необходимую для последующей деятельности. Если труд Эвклида не смог зажечь ваш юношеский энтузиазм, то вы не рождены быть теоретиком» [8, с.45].

Очень быстрое решение, казалось бы, «сложной задачи» вызывает повышенный интерес, всплеск активности учащихся. Урок на тему «Теорема Виета» можно построить следующим образом: записать на доске несколько приведенных квадратных уравнений, например, таких:

$$x^2 + 5x + 4 = 0$$

$$x^2 + x - 2 = 0$$

$$x^2 - 5x + 6 = 0$$

$$x^2 - 10x + 21 = 0$$

$$x^2 + 10x - 24 = 0$$

$$x^2 - 3x + 2 = 0$$

Затем поставить вопросы к классу:

1) Какие уравнения записаны на доске?

2) Какие способы их решения вы знаете? (учащиеся называют способ выделения полного квадрата и через

Предложите детям устно решить данные уравнения. Немой вопрос?!... Изумление, удивление. Как это? А разве так можно? Да, отвечаете вы и быстро называете корни каждого квадратного уравнения, записывая их рядом с уравнением на доске. И тут на вас сыпется град вопросов: а как вы это делаете? А почему мы так много пишем, когда это можно сделать устно? Научите и нас. Учащиеся уже заинтересовались, действия учителя их заинтриговали, они полны желания открыть «секрет». Но не спешите открыть им эту тайну. Предложите им сначала решить эти уравнения известным им способом и «проверить» ваши решения. Не забывайте, что вы – фасилитатор, обязанность которого только облегчить проблему, а не представить ее готовое решение. Попросите их внимательно присмотреться к коэффициенту при x , свободному числу и корням уравнения. Дайте время детям подумать (хотя его так мало на уроке). Пройдет некоторое время... И что вы увидите? Вы увидите, как озаряет улыбка счастливые лица догадавшихся! И дело даже не столько в том, что учащиеся смогли так решить поставленную задачу, а в том, что это маленькая победа принесла им радость, радость открытия. Ради таких счастливых минут на уроке учителю снова и снова хочется творить, искать и находить, создавать и обыгрывать проблемные ситуации. Ведь учитель – не только источник информации, он – генератор энергии, которой он должен, обязан зарядить каждого ученика, он – организатор, вдохновитель поисковой, творческой работы на уроке. Сам он должен быть влюблен во все то, о чем он говорит, говорит эмоционально, убедительно, грамотно. В таком учителе живет артист, поэт, художник, архитектор. Есть множество тому доказательств, что там, где именно так преподается математика и именно такими учителями, учащиеся больше любят математику, чем, что несколько, согласитесь, удивительно, литературу, историю и другие предметы. Это ли не доказательство того, что есть, есть в ней нечто, вызывающее человеческий восторг. Наша задача и состоит в том, чтобы математика в дальнейшем не переставала обретать мастеров и многочисленных, пылающих благородным рвением приверженцев.

У каждого ученика, то ли работающего на уроке, то ли выполняющего домашнее задание, обязательно возникают свои проблемные ситуации. Он должен научиться сам их решать. И чем больше мы будем учить их этому на уроках, тем успешнее

они будут справляться с различного рода заданиями.

Но как учителю добиться того, чтобы учащиеся хотели преодолевать трудности и, более того, усердно их преодолевали? Как дать понять, что нельзя бросать решать задачу в случае, если она у них не получается, что нужно снова и снова обращаться к возникшей проблеме и обязательно решить ее. Возможно, надо больше рассказывать учащимся о людях, чья жизнь была возложена на алтарь Царицы Наук, т.е. о математиках. Истории из их жизни служат примером работоспособности, целеустремленности, самоотверженности, без чего невозможно быть хорошим учеником, цельной личностью. Так когда-то Дж. Кардано, решая уравнение $x^3 - 7x + 6 = 0$, под знаком квадратного корня получил отрицательное число, что сначала поставило его перед, казалось, неразрешимой проблемой, которая не давала ему возможности двигаться дальше в своей работе. Но, будучи Великим Математиком, он решил ее, и тогда весь мир узнал об открытии совершенно новых чисел – комплексных. А вот другой пример решения проблемы математиков – проблемы громоздких вычислений. Ее с достоинством осуществил в свое время Д.Непер, изобретая логарифмы. Решение небольшой, казалось бы, проблемы привело к великим открытиям. История знает тому множество примеров. В шестом классе, например, можно предложить детям сосчитать сумму всех натуральных чисел от 1 до 100 и обязательно при этом сказать, что такую же задачу решал великий математик Карл Гаусс в десятилетнем возрасте и решил ее очень быстро.

Каждый раз, когда учитель создает проблемную ситуацию, ему самому необходимо хорошо продумать систему наводящих вопросов, подсказок, выработать свою тактику поведения. Речь идет об эвристическом методе обучения (частично-поисковом). Опытный учитель вполне может предусмотреть ход размышления учащихся, предугадать их действия и именно поэтому всегда быть готовым направить их в нужное русло.

Что может мешать решить поставленную задачу в приведенном выше примере? Стереотип мышления. Вот если надо сложить, то непременно так:

$$1 + 2 + 3 + \dots + 98 + 99 + 100.$$

А если предложить им записать эту сумму так:

$100 + 99 + 98 + \dots + 3 + 2 + 1$, причем эту запись сделать под первой. Закономерность в суммах двух чисел, стоящих «напротив» друг друга, будет замечена.

ИННОВАЦИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Для того чтобы успешно пользоваться методом эвристического обучения, необходимо, чтобы у учащихся были сформированы приемы познавательной деятельности – анализ, перенос, аналогия, обобщение, конкретизация, абстрагирование. В связи с эвристическим обучением необходимо придерживаться следующих правил поиска решения задачи:

1. Сначала нужно понять задачу. С этой целью целесообразно выполнить чертеж, ввести удобные обозначения (если задача геометрическая), внимательно изучить условие и требование задачи, разделить условие на части.

2. Составить план решения, найти связь между данным и неизвестным. На этом этапе целесообразно задать учащимся следующие вопросы:

1) Не встречалась ли ранее подобная задача?

2) Известна ли вам какая-нибудь родственная задача?

3) Нельзя ли ею воспользоваться?

4) Можно ли придумать более простую похожую задачу?

5) Нельзя ли решить только часть задачи, отбросив часть условия?

6) Может быть, лучше перефразировать условие задачи иначе?

Конечно, если при этом самостоятельную творческую деятельность учащихся пустить совсем на самотек, не контролировать, не направлять, то она особой пользы не принесет.

Рассмотрим следующий пример. Задание: найти формулу общего члена последовательности

$$1, \frac{3}{5}, \frac{4}{10}, \frac{5}{17}, \dots$$

Как тут можно активизировать мышление? Можно повторить определение последовательности чисел, понятия члена последовательности, его номера, общего члена. Учащиеся еще затрудняются в ответе, ставлю наводящие вопросы: какие существуют связи между соседними членами последовательности? Нет ли в этих связях общего? Эти вопросы ориентируют учащихся на различные пути поиска решения задания. Выпишем отдельно числители и знаменатели:

$$\begin{array}{cccc} 1 & 3 & 4 & 5 \dots \\ 1 & 5 & 10 & 17 \dots \end{array}$$

Какая связь между членом последовательности и номером, под которым он стоит? Тройка стоит на втором месте, значит, $3 = 2 + 1$, $4 = 3 + 1$, $5 = 4 + 1$, не получается только с первым

ИННОВАЦИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

числом, должно, по аналогии, быть $2 = 1 + 1$. как выйти из этой ситуации? Значит, надо единицу записать не как $\frac{1}{1}$, а как $\frac{2}{2}$.

Итак, имеем:

2, 3, 4, 5...

2, 5, 10, 17...

По аналогии теперь уже проще решается проблема со знаменателем:

$$2 = 1^2 + 1, 5 = 2^2 + 1, 10 = 3^2 + 1, 17 = 4^2 + 1.$$

Все эти размышления приводят, наконец, к формуле $\frac{n+1}{n^2+1}$.

Решение задач, доказательство теорем – очень сложная деятельность. Мы, учителя, хотим, чтобы учащиеся успешно выполняли поставленные перед ними задания, но, к сожалению, на сегодня эта проблема еще далеко не решена. Знакомство учащихся с общими эвристическими схемами, конечно, очень полезно, но не спасает положения. И тут на помощь, особенно, слабым учащимся приходит исследовательский метод, суть которого в том, чтобы решить проблему через эксперимент, практически. На уроках математики параллельно с изучением теоретического материала учащиеся должны научиться производить измерения, решать задачи с производственно-техническим содержанием, строить схемы, диаграммы, свободно владеть чертежными и измерительными инструментами.

Например, семиклассники на собственном опыте могут убедиться в том, что через две точки проходит одна и только одна прямая (для этого достаточно предложить им через две точки провести две прямые), и что через точку, не лежащую на прямой, можно провести только одну прямую, параллельную (перпендикулярную) данной. Или организовать практическую работу по теме «Сумма углов треугольника», предложив учащимся с помощью транспортира измерить углы остроугольного, тупоугольного, и прямоугольного треугольников и найти их сумму. В восьмом классе при изучении темы «Четырехугольники» свойства диагоналей параллелограмма, прямоугольника, ромба можно также установить экспериментально. Зачем это нужно? То, что учащийся проделывает на уроке сам, ему запоминается значительно лучше и надолго. Опыт показывает, что если, например, измерять диагонали прямоугольника, убедиться, что они равны, то этот факт запоминается ими значительно на дольше, чем если бы учитель просто доказал теорему о диагоналях прямоугольника. При изучении темы «Длина

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

окружности. Число π » полезная следующая практическая работа: работая в парах, один учащийся измеряет длины окружностей (при помощи мерной ленты), а второй – длины их диаметров. Результаты измерений заносят в таблицу:

	1	2	3	4
Длина окружности	15,7 см	22 см	31,4 см	3,14 см
Длина диаметра	5 см	7 см	10 см	1 см
Отношение длины окружности к диаметру	3,14	3,14	3,14	3,14

Эти результаты удивляют и поражают их настолько, что они на всю жизнь запоминают значение числа π . Такие лабораторно-практические работы являются одной из наиболее эффективных форм связи теории с практикой. Они играют важную роль в обучении, так как помогают осознать практическую значимость математики.

Таким образом, теория и практика проблемного обучения показывает, что без проблемной ситуации и решения проблем никакие способы активизации не формируют приемов и способов самостоятельной поисковой деятельности учащихся, их устойчивой познавательной потребности, не обеспечивают достаточного развития творческих способностей учащихся. И только совокупность всех способов активизации учения школьника, объединенных в систему на основе принципа проблемности, может обусловить решение задачи всестороннего и гармонического развития [4, с.227].

Проблемное обучение не совпадает с самостоятельным обучением. Однако не снимает этой проблемы а, напротив, предполагает как обучение школьников приемам самостоятельной работы, учебной деятельности, так и формирование способов мыслительной деятельности, что очень актуально сегодня. В целом, овладение способами учебной и интеллектуальной деятельности служит расширению возможностей применения проблемного обучения и последовательному превращению на высших этапах обучения (в высшей школе) учебной деятельности в исследовательскую [5, с.202].

Хорошая дидактическая подготовка учителя сегодня особенно важна, потому что без знания общей теории нельзя творить, а сам процесс преподавания – это искусство, искусство увлечь детей своим предметом, удивить их красотой мысли, знания, побудить к самостоятельным мыслительным действиям.

Література:

1. Урок математики в сучасних технологіях: теорія і практика. Розвиток критичного мислення. Модульне навчання. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. (Б-ка журн. «Математика в школах України». Вип.4 (52)). – С.4-25.
2. Інтерактивні технології на уроках математики / Упорядн. І.С. Маркова. – Х.: Вид. Група «Основа», 2007. (Б-ка журн. «Математика в школах України»). Вип.3 (51)). – С. 4-25.
3. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект: Посібник для вчителів і студентів. – К., 2006. – С. 5-45.
4. Мамутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – С.192-227.
5. Оконь В. Основы проблемного обучения: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1968. – С.70-85.
6. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М: Знание, 1991. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». №4). – С. 3-80.
7. Питання проблемного навчання: Збірник статей. – К.: Рад. школа, 1978. – С.21-36.
8. Лиман М.М. Школьникам о математике и математиках: Пособие для учащихся 4-8 классов средней школы. – М.: Просвещение, 1981. – С.3-80.

Данильченко Н.Г.*

**ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

У статті розкривається важливість використання інноваційних технологій на уроках у початковій школі.

У педагогіці головний принцип учительських дій – не нашкодити дитині. В його основі – не тільки людяність, а й високий професіоналізм учителя. Особливо виразно це має виявлятися у здійсненні індивідуального підходу до кожної дитини, урахуванні її здібностей, потреб та інтересів. Протягом багатьох років у школі розглядали окремо такі взаємопов'язані поняття, як засоби досягнення результатів навчання та їх вплив на розвиток учнів. Одним із найсуттєвіших є той, що передбачає радикальні зміни в змісті і методах навчання. Для якісного оновлення уроку в центрі уваги має бути організація навчальної діяльності учнів залежно від її змісту, готовності дітей, творчості вчителя. Однією з провідних ідей оновлення змісту навчально-виховного процесу є диференціація.

* **© Данильченко Н.Г.**

Міністр освіти і науки Станіслав Ніколаєнко на підсумковій колегії МОН України (1-2 березня 2007 року, м. Харків) у відповіді «Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства» звернув увагу на те, що проблема якості освіти в Україні стала особливо актуальною останніми роками. Інноваційні технології та інтерактивні форми роботи впроваджуються і на уроках в початковій школі [5].

Я.Голант ще в 60-х рр. охарактеризував три основні моделі навчання, що існують у сучасній школі. Він виділяв активну і пасивну моделі залежно від участі учнів у навчальній діяльності. Термін «пасивна» є умовним, оскільки будь-який спосіб навчання обов'язково передбачає певний рівень пізнавальної активності суб'єкта – учня, інакше досягнення результату, навіть мінімального, неможливе [1].

У такій класифікації Я.Голант швидше використовує «пасивність» як визначення низького рівня активності учня, переважно репродуктивної діяльності за майже повної відсутності самостійності й творчості.

До цієї класифікації можна додати інтерактивне навчання як певний різновид активного, який має свої закономірності та особливості.

У пасивній моделі навчання учень виступає у ролі «об'єкта» навчання. Він повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника. Учні, як правило, не спілкуються між собою і не виконують якихось творчих завдань.

Активна модель навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Учень виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання (часто домашні), запитання спрямовані від учня до вчителя і навпаки, що розвиває творче мислення.

Слово «інтерактивний» означає здатний до діалогу. Інтерактивне навчання – спеціальна форма організації навчальності, яка має конкретну, передбачену мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

За нової парадигми освіти пріоритетним у педагогічному мисленні є новий підхід до ролі учня в навчальному процесі. Саме учень має стати центральною фігурою на уроці. Від творчої активності школярів, їхнього вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, спілкуватися з однокласниками, з учителем залежить результативність уроку.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють.

Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу вчителю стати лідером колективу.

Заняття організовують як індивідуально, так і в постійних і змінних групах. При цьому одна група вивчає матеріал, а друга – відпрацьовує. Саме інтерактивні методи допомагають створювати навчальне середовище, у якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це дає учням змогу формувати характер і розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення, виявляти індивідуальні можливості. При цьому навчально-виховний процес організовують так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; приймають альтернативні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів; навчаються співробітництву.

Головними умовами уроку, наприклад, читання є надання учням можливості вибору способів навчальної діяльності (письмово чи усно, індивідуально чи в групі, у парі, викладення опорних положень або розгорнута відповідь).

Дуже подобаються дітям такі інтерактивні методи, як дискусія, «інформаційна пилка», інтерв'ю, «мозковий штурм», «асоціативний куш».

Для ефективного застосування інтерактивних технологій, щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу й глибоко його вивчити, треба старанно планувати свою роботу.

Спочатку визначити потенційні можливості учнів, їхні інтереси, а потім уже пропонувати школярам цікаві й доступні для них завдання:

- знайти додаткову інформацію в літературі;
- Інтернеті;
- самостійно дібрати завдання;
- малюнки.

У результаті розширення кругозору пошук нових знань, розвиток умінь самостійного здобуття інформації стануть нагальною потребою учнів класу. Для проведення уроку читання «Київ – столиця України» у 4 класі за тиждень до нього доцільно запропонувати дітям зібрати інформацію про визначні пам'ятки Києва, дібрати ілюстрації, фотознімки. Проаналізувати весь зібраний матеріал, усю інформацію згрупувати у п'ять тем. Далі працювати за методом «інформаційна пилка» або «інформаційний пропуск».

У даному випадку створюється ситуація спілкування, коли учасники володіють різною інформацією. При застосуванні цього методу використовується декілька текстів з однієї теми. Ці частини даються кожному учню в групі для читання. Потім вони спілкуються між собою, щоб дізнатися про різні точки зору на одну тему.

Цей метод зручно використовувати на уроках природознавства в 4 класі під час вивчення тем: «Органи чуття», «Органи кровообігу», «Орієнтування на місцевості».

Групова, парна чи індивідуальна праця в навчанні виховує в школярів повагу до інших, уміння дати оцінку роботи інших або висловлювати з цього приводу критичні зауваження, змінити свою думку у разі переконливих аргументів інших учасників спільної роботи.

Для цього педагогу треба перетворити кожен урок на урок-мислення, урок-діалог, а отже, правильно вибудувати стосунки співпраці з учнями.

Під час використання інтерактивних форм роботи вчителю потрібно, найперше, переглянути свій стиль роботи, бо тепер він виступає в ролі організатора пізнавальної діяльності, а не переповідача інформації.

В.О. Сухомлинський писав, що школа повинна бути не коморою знань, а середовищем думки, тоді предмет, що його викладає вчитель, стає не кінцевою метою його діяльності, а засобом розвитку дитини [5].

Щоб на уроках діти були такими ж активними, як і на перерві, розкутими, ініціативними, не боялися дати неправильну відповідь, їх треба до цього готувати, а вчителеві – створити атмосферу, яка б наштовхувала на роздуми, сприяла б дискусіям та обміну ідеями. Тобто школа стає для дитини інтелектуальним центром, що стимулює мислення й навчання. Щоб процес мислення відбувався вільно, учні повинні мати

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

право розмірковувати, висувати припущення, установлювати їх очевидність або безглуздість.

Вищий рівень мислення з'являється у спілкуванні, тобто, у діалозі між людьми. Якщо організувати діалог, у якому і дитина, і вчитель будуть ініціаторами, звертатимуться один до одного із запитаннями, і при цьому будуть підтримуватися і стимулюватися вияви пізнавальної активності учнів, то це насправді сприятиме розвитку творчих можливостей молодших школярів.

Робота над проблемою доцільно починати з найпростішого, використовуючи прийом «Постав запитання». Суть у тому, що до прочитаного самостійно тексту діти ставлять три типи запитань: репродуктивні, розширені й розвивальні.

Репродуктивні – це запитання на відтворення вивченого. Відповіді для повторення відомого.

Розширені – дають змогу дізнатися нове про об'єкт, що вивчається, але не претендують на значне ускладнення. Їх може бути 3-4. Розширені запитання розвивають суть, узагальнюють, містять у собі дослідницьку зацікавленість. Інколи потрібно попрацювати з довідниками, енциклопедіями.

Наприклад, на уроці природознавства, з курсу «Я і Україна» під час вивчення Сонячної системи в темі «Земля – наш космічний дім» четверокласники, які щойно побували в планетарії на сеансі «Подорож до планет» опрацьовують статті підручника «Зорі», «Сонце», складають запитання для діалогу в парах.

Репродуктивні запитання:

- Що таке зорі?
- Чим вони різняться між собою?
- Скільки планет рухається навколо сонця?

Розширені запитання:

- Чому зорі здаються дуже маленькими?
- Чому Сонце називають зорею?
- Чому Сонце постійно випромінює світло і тепло?

Розвивальні запитання:

- Чому падають зорі?
- Що ви знаєте про метеорити, комети?
- Для чого нам потрібні ці знання про Сонячну систему?

Доведіть свою думку.

Для дітей ця тема виявилася надзвичайно цікавою своєю загадковістю, і тому наступного уроку вони можуть підготувати безліч відповідей, взявши інформацію з енциклопедії, довідників про «зоряний дощ», про «хвості комети» тощо.

Інтерактивні вправи – аналогії, обговорення, мале групове відтворення, сімейні історії, колективна взаємодія, уявні предмети, рефлексія, вузлики, важливі ситуації, стратегії невеликих груп, ігри для перегляду змісту, мозковий штурм, «Божевільні ідеї», «Банани».

Інтерактивні методи на уроках в початковій школі – «Криголами», «Будьмо знайомі», «Роби, як я», «Склади квітку», «Друзі про мене», вправи «Трям», «Асоціативний куш», «Перехресні групи», дидактична гра, читання з зупинками, мозаїка, коло знань, групова дослідницька робота, модельний урок, інформаційна пилка, дискусія, вузлики.

Серед інтерактивних методів навчання, указаних вище, учителі початкових класів віддають перевагу методу побудови асоціативного куща.

На початку роботи вчитель визначає одним словом тему, над якою буде проводитися робота, а учні згадують усе, що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку висловлюються найстійкіші асоціації, потім – другорядні. Учителі фіксують відповіді у вигляді своєрідного «куща», який поступово «розростається». Даний метод універсальний, бо він може використовуватися під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни і на всіх етапах уроку.

Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Нова освітня філософія визначила головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів. Розв'язання цих актуальних проблем можливо лише на основі широкого запровадження нових педагогічних технологій, спрямованих на всебічний розвиток дитини.

Одними з основних методичних інновацій є інтерактивні методи навчання – діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя й учня.

Мета інтерактивного навчання – створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам освітній процес.

Елементи інтерактивних методик з успіхом застосовуються в різних країнах світу, тому що вони мають багато переваг:

- у роботі задіяні всі діти класу;
- школярі вчаться працювати у групі (команді);

- формується доброзичливе ставлення до апонента;
- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створюється «ситуація успіху»;
- за короткий час опановується багато нового матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування, уміння

аргументувати свою точку зору, знаходити альтернативне рішення проблеми.

Виходячи з вище сказаного, на практиці необхідно Використовувати інтерактивні форми роботи в цілому або ж, взявши елементи, застосування яких доцільне для певного класу.

Саме інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, у якому теорія і практика засвоюються одночасно.

Впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес сприяє розвитку особистості у взаємодії.

Використання інтерактивної моделі навчання дає вчителю можливість професійно зростати, змінювати себе, навчатися разом з учнями.

Література:

1. Поспелкіна І. Інтерактивні технології навчання // Початкова освіта. – 2006. – № 44, листопад. – С. 3-7.
2. Стребна О.В., Соценко А.О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. – Херсон, 2006. – С. 4-7, 11-22, 22-51.
3. Сухарева Н. Застосування інтерактивних технологій на уроках читання // Початкова освіта. – 2002. – №7, лютий. – С. 9-7.
4. Карпець Л. Інтерактивні форми роботи на уроках «Я і Україна» 3-4-й класи // Початкова освіта. – 2007. – №4, січень. – С. 10-12.
5. Ніколаєнко С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільстві // Освіта України (спецвипуск). – 2007. – №16-17, 27 лютого. – С. 2-20.

Сагалюк Н.О.*

ВИХОВНИЙ ТА РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Стаття розкриває суть інтерактивного навчання, його значення у практиці творчого вчителя та житті сучасного учня – майбутнього громадянина держави.

У сучасних умовах учитель, навіть найталановитіший, не може бути для дитини єдиним джерелом інформації. Тому перед

* **© Сагалюк Н.О.**

освітою постала необхідність переходу від «передачі знань» до «навчання, вчитися», «навчання жити». Видатний український філософ, письменник Г.С. Сковорода писав: «Життя наше – це шлях безперервний. Світ цей – велике море усім нам, плывучим. Він бо є океан, який перепливається не багатьма щасливцями безбідно... Отже, дивись, щоб не плавати в тумані, щоб не обрав ти ненадійного становища в житті.» [5]. І це дійсно так. Адже життя людини – процес мінливий, і відповідно треба спрямувати сучасні освітні технології на розвиток в дитини уміння адаптуватися до умов життя, що постійно змінюються. Про це зазначено й у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, де головна мета – «створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості, формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя» [2].

Сучасним учителям важливо зрозуміти, що головними питаннями, на які сьогодні орієнтує дидактика мають бути не просто «що вчити?», а «для чого вчити?» та «як учити?». Вирішити ці питання можливо, якщо поєднати традиційні підходи з інтерактивними. Зупинимось докладніше на останніх.

Інтерактивні форми і методи допомагають залучити до роботи весь клас, сприяють розвитку життєвих компетентностей учнів.

Інтерактивне навчання передбачає організацію і розвиток діалогового спілкування, що призводить до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення загальних, але значимих для кожного завдань.

Основною формою навчальної діяльності залишається урок. Звичайно, урок – це форма організації навчальних занять, але його треба спланувати так, щоб учень був активним учасником, рівноправним партнером. Тому варто приділяти особливу увагу диференціації та індивідуалізації навчання.

Навчально-виховному процесу притаманні переважання вербальними методами навчання і виховання, недооцінка значення спілкування школярів для розв'язання провідних завдань загальноосвітньої школи, відсутність цікавих для учнів форм організації навчальної діяльності тощо. Тому нагальною потребою сучасної системи освіти є впровадження форм та методів навчання і виховання, що забезпечують розвиток особистості кожного школяра. Розв'язанню цієї проблеми сприяє впровадження інтерактивних технологій навчання. Саме вони ефективніше, ніж інші педагогічні технології, сприяють інтелектуальному, соціальному й духовному розвитку школяра,

готовності жити й працювати в гуманному, демократичному суспільстві.

Зважаючи на це, мета нашої статті – розкрити виховний та розвивальний потенціал інтерактивного навчання

Інтерактивні технології навчання зорієнтовані на:

- створення умов для осмислення й вирішення проблем, пов'язаних із захистом своїх прав і прав товариша; усвідомлення обов'язку і відповідальності перед оточенням; плекання навичок культури і соціальної етики, що включають у себе дотримання моральних принципів та норм у суспільстві; пріоритет загальнолюдських цінностей;
- соціалізацію особистості й формування в процесі виховання та освіти навичок активної моральної дії;
- розвиток особистості, яка здатна критично оцінювати події, що відбуваються в суспільстві [4].

Інтерактивні технології навчання сприяють ефективному розвитку в кожній особі системи загальнолюдських цінностей та загальноприйнятих норм поведінки; розвитку здатності цінувати свободу та вміння користуватися нею; усвідомленню особистої відповідальності та вмінню об'єднуватися з іншими членами суспільства задля розв'язання спільної проблеми; розвитку здатності визнавати і поважати цінності іншої людини; формуванню навичок спілкування та співпраці з іншими членами групи (суспільства), взаєморозуміння та взаємоповаги до кожного індивідуума; вихованню толерантності, співчуття, доброзичливості та піклування, почуття солідарності й рівності; формуванню вміння робити вільний та незалежний вибір, що ґрунтується на власних судженнях та аналізі дійсності, розумінні норм і правил поведінки в суспільстві та поваги до них, знанні законів, основних прав людини; особистій відповідальності та громадянському обов'язкові [3].

В умовах інтерактивного навчання забезпечується формування в його учасників передусім таких інтелектуальних умінь, як аналіз, порівняння, виділення головного, а також критичне мислення та здатність приймати відповідальні рішення.

У результаті організації навчальної діяльності із застосуванням інтерактивних технологій в учнів розвиваються й ускладнюються психічні процеси – сприйняття, пам'ять, увага, уява тощо; виявляються такі мислительні операції, як аналіз і синтез, абстракція й узагальнення; формуються воля й характер тощо.

У різноманітних видах творчої діяльності в учнів розвиваються здібності. Велика кількість різноманітних і доступних учням видів робіт, включених у зміст занять, де застосовуються інтерактивні технології, дає поживу для розуму, розвиває увагу, спостережливість, розширює кругозір, знайомить з важливими елементами професійної діяльності, впливає на формування стійких пізнавальних інтересів, а в майбутньому – і на вибір роду занять. Школярі вчаться використовувати знання з інших предметів (тобто здійснюються міжпредметні зв'язки); мова школярів збагачується новими словами, термінами, що, у свою чергу, позитивно впливає на розумовий розвиток особистості.

Інтерактивне навчання суттєво впливає на свідомість і почуття особистості з метою виховання компетентного й відповідального громадянина, який є вільною і водночас законотворчою, високоморальною, соціально та політично активною особистістю, повноправним членом громадянського суспільства; на формування в учнів громадянських поглядів, почуттів та переконань, належної поведінки, єдності слова і діла [1]. Воно створює умови для формування в особистості громадянської свідомості, активності й відповідальності; позбавляє освітню систему її традиційних істотних недоліків: пасивності, спричиненої традиційним викладанням; відсутності взаємодії між школярами; педагогічної недосконалості деяких методів; слабкої толерантності щодо різних культурних, соціальних, економічних та етнічних груп.

Зупинимось докладніше на позитивних сторонах кооперативного навчання як одного з провідних у системі інтерактивного, де кожен має як допомагати іншому, так і одержувати допомогу від іншого [4]. Кожен учасник бере участь у кооперативній творчості. Обдарованіші діти допомагають менш обдарованим. Кооперативне навчання позитивно впливає на всіх школярів – слабких, середніх і сильних. Слабкі можуть скористатися підтримкою групи і досягти успіху в опануванні навчальних програм. Середні також бачать значно вищі горизонти своїх досягнень і мають почуттєві переживання від свого поступу. Найбільш сильні вчаться працювати разом з іншими, чого вони не робили раніше, коли були впевненими у своїй талановитості лише для себе, а не для інших. Вони знаходять у кооперативній праці велике задоволення від допомоги іншим, виконуючи педагогічну функцію навчати менш підготовлених.

Кооперативне навчання покликане розвивати толерантну поведінку. Таке навчання знищує недовіру. Учні відчувають у

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

конкретних виявах колективізму свою особисту участь і свою персональну значущість; усі відчують комфорт від потреби спілкування з іншими. Усі відчують власну вагомість і ексклюзивну вартість. Різко зменшується самотність, підвищується мотивація, поліпшуються особисті досягнення.

Окрім кооперативного навчання у навчально-виховний процес також доцільно впроваджувати ігрові технології. За правильної їх організації учні в процесі гри отримують практичні навички повсякденного громадянського досвіду: партнерства та взаєморозуміння, лідерства та поваги до інших, ініціативності у прийнятті рішень та висловлюванні думок, практики відповідальності й реалізації індивідуальних і колективних прав.

За умов застосування інтерактивних технологій навчання, як зазначалося вище, учень готується до громадсько-політичного життя. У таких умовах він стає суб'єктом, який уміє критично мислити, який не буде об'єктом маніпулювання різних суспільних сил, тому що інтерактивні вправи сприяють:

1. Розвитку незалежності мислення школяра, певної самостійності думок: спонукають учнів до висловлення своєї думки, стимулюють вироблення творчого ставлення до будь-яких висновків, правил тощо. Деякі з інтерактивних вправ (наприклад, «робота в парах», «карусель» та ін.) спрямовані на самостійне осмислення матеріалу, допомагають замислитися («Чи справді це так?»), дослідити факти, зрозуміти їхню суть, перевірити і себе, і свого товариша, знайти помилку.

2. Розвитку опору до навіювання думок, зразків поведінки, вимог інших: спонукають учнів до відстоювання власної думки, створюють ситуацію дискусії, зіткнення думок. Застосування вправ «аналіз ситуації», «вирішення проблем», «дерево рішень» вчать дітей протистояти тиску більшості, відстоювати свою думку. Виявити помилку у судженнях, відповідях, вказати на неї і довести до цього спонукають завдання, де вчитель навмисне допускає помилки.

3. Виробленню критичного ставлення до себе, уміння бачити свої помилки та адекватно ставитися до них: сприяють розвитку таких умінь, як бачити позитивне і негативне не тільки в діях товаришів, а й у власних; порівнювати себе з іншими й реально себе оцінювати.

4. Розвитку пошукової спрямованості мислення, прагненню до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань (вправи, які ставлять дітей у реальну ситуацію пошуку). Не секрет, що учні – фантазери. Інколи вони пропонують

нестандартні виходи із ситуацій, які ми, дорослі, часто відкидаємо як нереальні, неможливі. Такий категоричний підхід до ідей дитини гальмує в неї бажання ділитися власними ідеями, підриває віру у свої можливості. У процесі інтерактивних вправ «мозковий штурм», «коло ідей», «вирішення проблем» приймаються всі думки дітей, як реальні, так і вигадані. Вправа «пошук інформації» вчить школярів самостійно працювати з додатковою літературою, дає можливість віднайти факт, який може заперечувати те, що раніше приймалося як незаперечне.

5. Формуванню вміння брати участь у діалоговій взаємодії: вчать учнів аргументовано висловлювати свої думки (*метод «ПРЕС»*), співпрацювати в колективі. Інтерактивні вправи спрямовані і на розвиток умінь знаходити спільні рішення з однокласниками (*«вирішення проблем»*, *«дерево рішень»*, *«спільний проект»*, *«діалог»*, *«синтез думок»*); на підвищення інтересу школярів до вивченого матеріалу. «Рольові ігри» сприяють не лише розвитку вміння висловлювати свої думки, а й з повагою ставитися до думок і пропозицій інших. Атмосфера доброзичливості, заохочення під час обговорень, підтримка сором'язливих дітей під час інтерактивних вправ зумовлює розумову й емоційну розкомплексованість учнів, знижує страх перед можливими помилками, сприяє розвитку вміння аргументувати [4].

Отже, всі форми і методи, типи уроків повинні заохочувати дітей до співпраці з учителем. Адже саме урок здатен навчити учня проявляти творчість, самостійність і активність, а це допоможе йому стати сильною і впевненою в собі особистістю.

Таким чином, інтерактивне навчання сприяє розвитку особистості, виховує гідного громадянина своєї держави

Література:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – С. 84.
2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.: А.П.Н., 2002. – 248 с.
4. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання. К.: Шкільний світ, 2007. – С.52.
5. Сковорода Г.С. Вибрані твори. – К.: Рад. школа, 1982. – С.45.

ОБҐРУНТУВАННЯ ПОНЯТЬ «ДИСЦИПЛІНА», «КУРС», «ПРЕДМЕТ» ДЛЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається понятійне визначення нового інтегрованого наукового знання про виробництво та обробку конструкційних матеріалів для майбутніх учителів трудового навчання. У ній проаналізовано різноманітність підходів до пояснення змісту понять «дисципліна», «курс», «предмет» на основі існуючих літературних джерел.

Реалізація завдань, що ставить освітня галузь «Технологія», вимагає від системи підготовки вчителів трудового навчання інтенсифікації навчального процесу, яка може бути реалізована через формування принципів інтеграції в системі знань про виробництво та обробку конструкційних матеріалів.

Метою цієї освітньої галузі у вищих навчальних закладах є формування технічно й технологічно грамотної та підготовленої до практичної діяльності особистості, яка відзначається знанням властивостей оброблювальних матеріалів (предметів праці), вільним володінням засобами праці (інструментами), конструктивним підходом до вирішення трудових завдань і обробки інформаційних даних.

Для реалізації цієї галузі у вищій школі необхідно розв'язати такі завдання: ознайомлення студентів з основами промислового виробництва на рівні виробничих технологій і дизайну; формування практичних умінь і навичок у предметно-перетворювальній, конструкторській та конструктивно-художній діяльності; розвиток творчого потенціалу особистості; виховання трудових і професійних якостей майбутнього вчителя трудового навчання в умовах ринкових відносин.

Ураховуючи вимоги, що ставить освітня галузь «Технологія» (забезпечити умови для поєднання інтелектуального, фізичного й емоційного розвитку студентів у трудовій і конструктивно-художній діяльності; відображати інформаційні, культурознавчі аспекти у предметно-перетворювальній діяльності; поєднувати інформаційний і виробничознавчий підходи у стандартизованому змісті дисциплін) перед нами постало завдання створення нової інтегрованої системи знань, зокрема, про виробництво та обробку конструкційних матеріалів, універсальної для майбутніх учителів трудового навчання різних спеціалізацій.

* © Батрак А.І.

Коли було сформовано назву, зміст, структуру цього нового інтегрованого наукового знання, зринуло дискусійне питання щодо його понятійного означення. Перед нами постало завдання визначитись у використанні певного терміну, а саме: «дисципліна», «курс», чи «предмет»? Адже велике значення для будь-якого наукового знання має ступінь розвитку й унормованість термінів – основного інформативного простору наукової мови.

Термінологія займає особливе місце в сучасній розвиненій науковій мові. Проблема вироблення термінології надто гостро постала у зв'язку з інтенсивним розвитком науки і техніки в умовах незалежної України, що викликало нагальну потребу нормування її (термінології) в умовах інтегрованого навчання.

У руслі таких наукових тенденцій актуальним є дослідження, присвячене проблемі формування чіткої термінології для окреслення понять «дисципліна», «курс», «предмет», що зумовлюється потребою інтеграції змісту професійно-профільної освіти. Порушене нами питання є принциповим, бо сприяє встановленню певної відповідності понятійного апарату змісту освіти та системи навчання.

Дисципліна, курс, предмет – чи є різниця у визначенні змісту цих понять?

До змісту всіх трьох навчальних одиниць («дисципліна», «курс», «предмет») входять такі основні компоненти: фактичний матеріал, що відображає ознаки й властивості предметів, явищ; узагальнені результати суспільно-історичного пізнання світу – поняття, закони, принципи, основні світоглядницькі поняття, ідеї, провідні наукові теорії, методи дослідження, наукового мислення (загальні, особливі, часткові), з якими студенти в тій чи іншій формі вступають у взаємодію (сприймання, відтворення, перетворення).

Однак необхідно з'ясувати, яке з понять чітко окреслює зміст нового початкового матеріалу в контексті процесу інтеграції навчальних дисциплін, які, зокрема, викладають знання про виробництво та обробку конструкційних матеріалів?

Щоб визначитись у виборі визначення, треба впевнено розрізняти зміст цих понять. Звернімось за допомогою до вже існуючих відомих друкованих джерел.

Поняття «дисципліна».

Зокрема, літературні джерела кінця XIX ст. – початку XX ст., такі як «Настільний енциклопедичний словник» [10], «Мала радянська енциклопедія» [5], «Малий енциклопедичний словник»

[3] подають дещо схожі визначення поняття «дисципліна» з посиланням на переклад з латинської – галузь науки. Енциклопедичний словник розкриває поняття «дисципліна» – як окрему галузь науки і викладання [21], в «Малій радянській енциклопедії» поняття «дисципліна» – це галузь наукового знання [4], «Малий енциклопедичний словник» поняття «дисципліна» тлумачить як самостійну галузь якої-небудь науки [5], «Енциклопедичний словник російського бібліографічного інституту» подаючи поняття «дисципліна», описує його у двох значеннях: «...по-перше, викладання, нарівні і предмета його, і метода по-друге, виховання і стосовних до нього заходів; між іншим виправлених. Тепер дисципліна означає самостійну галузь науки...» [20].

Натомість, літературні джерела II половини XX ст. наводять знову схожі визначення поняття «дисципліна». Відрізняються вони від наведених вище тим, що у формулюванні поняття додається словосполучення «навчальний предмет». Наприклад, «Словник російської мови» тлумачить поняття «дисципліна» як самостійну галузь якої-небудь науки [12]; «Велика радянська енциклопедія» – як галузь наукового знання [1]; «Мала радянська енциклопедія» – як галузь наукового знання, навчальний предмет [7]; «Словник української мови» – як галузь наукового знання, навчальний предмет [15]. Останнє тлумачення залишається основним до цього часу [2].

Поняття «курс».

Проводячи аналіз змісту поняття «курс», зазначимо, що літературні джерела кінця XIX ст. подають дане поняття лише в якості курсу цінних паперів [10]. Отже, вже в I пол. XX ст. воно набуває значення повного викладу якої-небудь науки або окремої її галузі [4], [6]. Словник російської мови II пол. XX ст. наводить чітке визначення: «Курс – наукової дисципліни у вищій школі» [11, с.276]. Велика радянська енциклопедія того ж періоду подає поняття «курс» з посиланням на переклад з латинської і формулює його як період навчання у закладі освіти [1]. Чотирма роками пізніше «Мала енциклопедія» тлумачить поняття «курс» також з посиланням на переклад з латинської, але вже як виклад наукової дисципліни, галузі знання [8]. Словник російської мови кінця XX ст. поняття «курс» розкриває як системний виклад якої-небудь науки або окремої її частини у вищій школі [13, с.153]. Український педагогічний словник подає таке визначення: «Курс –точно окреслене коло знань, умінь і навичок з якогось навчального предмету чи наукової дисципліни (наприклад, курс математики)» [18]. У «Великому тлумачному словнику сучасної

української мови» [2] формулювання поняття «курс» споріднене вже висвітленому означенню у словнику російської мови [13].

Поняття «предмет».

Аналізуючи, як трактувалось поняття «предмет» в літературних джерелах того ж періоду (кінець XIX ст. – I половина XX ст.), ми спостерігаємо відсутність таких означень саме в розумінні кола знань і можемо відзначити розгляд поняття «предмет» лише як філософської категорії.

Словник російської мови, датований II половиною XX ст., розкриває зміст поняття «предмет» як окремого кола знань, що утворює особливу шкільну дисципліну [11].

Далі з висвітленням означення поняття «предмет» зустрічаємось у словнику української мови. У ньому формулюється таке визначення: предмет – коло знань, що становить окрему дисципліну викладання. Умотивованість даного словника підсилюють прикладом з твору відомого письменника Григора Тютюнника: «Хлопець досить успішно склав екзамени з усіх предметів, у тому числі з української мови» [17].

А втім, словник російської мови подає трактування поняття «предмет», як окреме коло знань, яке становить особливу дисципліну викладання [14, с.336].

Дещо схоже визначення поняття «предмет» подано в «Українському педагогічному словнику» та «Українському радянському енциклопедичному словнику». А саме: предмет навчальний, дисципліна навчальна – обґрунтована система знань, умінь, навичок, дібраних з відповідних галузей науки, техніки й мистецтва для вивчення. Дане визначення споріднює поняття «предмет» і «дисципліна», ставлячи їх через кому [18].

Великий тлумачний словник сучасної української мови дає таке визначення: предмет – коло знань, що становить окрему дисципліну викладання. Тут зроблено допис – обов'язковий предмет [2].

Отже, з усіх вище наведених формулювань ми схильні до означення поняття «предмет» як визначено у великому тлумачному словнику сучасної української мови [2].

Тепер слід розглянути трактування понять «дисципліна», «курс», «предмет» з точки зору формулювань **систем навчання**.

За визначенням Українського педагогічного словника предметна система навчання – це система організації навчально-виховного процесу, за якою кожний навчальний предмет вивчається учнями під керівництвом учителя – спеціаліста з відповідної галузі науки, техніки й культури. До того

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ж зазначається, що принципи добору навчальних предметів історично змінюються залежно від зміни вимог держави до школи. В Україні предметна система навчання запроваджена в загальноосвітніх школах, профтехучилищах, середніх спеціальних навчальних закладах. У школах України предметна система навчання застосовується починаючи з V класу [18].

Предметно-курсову систему навчання автори Українського педагогічного словника означають як систему навчання, що передбачає вивчення навчальних предметів і складання студентами (учнями) протягом навчального року заліків та екзаменів з предметів даного й наступного курсів (з додержанням послідовності предметів, що базується на їхній наступності та взаємозв'язку); прийнята в Україні у вищій і заочній освіті, при цьому зберігаються принципи курсової системи навчання, яка застосовується в усіх денних, вечірніх вищих та середніх спеціальних навчальних закладах [18].

«Велика радянська енциклопедія» [1] та «Мала радянська енциклопедія» [8] висвітлюють зміст предметної системи навчання як порядок навчання, при якому кожен навчальний предмет викладається окремим учителем. Указується, що в радянській школі предметна система навчання застосовувалась в V-X класах. У I-IV класах та в професійних нижчих і середніх школах СРСР.

У тій же «Великій радянській енциклопедії» пояснюється, що у вищих навчальних закладах СРСР діяла курсова система навчання, яка дозволяла здійснювати планомірну підготовку спеціалістів [1]. Така система навчання передбачала певний перелік наукових дисциплін, заліків і екзаменів, які повинні здаватись студентом. Подібний чіткий опис ще раз підтверджує, що у вищому навчальному закладі освіти відповідна система знань повинна мати назву «дисципліна».

Отже, якщо ми говоримо про коло знань, що вивчається в середній школі, то правильно використовувати поняття «предмет». Та, коли йдеться про обсяг знань, що викладається у вищій школі, тоді слід використовувати поняття «курс», «дисципліна». Це означає, що предмет, який вивчається в середній школі, у вузі має назву курсу чи дисципліни залежно від змістового наповнення. Іншими словами, система знань, яка не є самостійною галуззю претендує лише на визначення в якості поняття предмета, а не дисципліни. Наприклад, в середній школі вивчається предмет «Фізика», а у вищій школі студенти опановують курс «Фізики», як систематичний виклад основ науки

фізики. Себто, курс навчальний – це точно окреслене коло знань, умінь і навичок з якогось навчального предмета чи наукової дисципліни профілюючого спрямування, наприклад, курс «Художнє оформлення страв».

Вищі навчальні заклади педагогічного напрямку працюють за курсовою системою навчання, а тому для окреслення змісту системи знань необхідно застосовувати поняття «дисципліна» як визначення галузі наукового знання. А тому, поняття «курс» слід вживати для означення системного викладу основ якої-небудь науки, чи її частини у вищій школі.

З вище вказаного робимо висновок, що понятійне формулювання нового інтегрованого наукового знання, яке розкриватиме основи знань про виробництво та обробку конструкційних матеріалів необхідно визначити як «дисципліна» – галузь наукового знання.

Література:

1. Большая советская энциклопедия. – М.: Госуд. научн. издат. «Большая советская энциклопедия», 1955. – Т.34. – 656 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.: Ірпінськ: ВТФ «Перун», 2003. – 1140 с.
3. Малый энциклопедический словарь, – С.Пб.: Изд. «Брокгауз – Ефрон», 1907-1908. – Т.2.
4. Малый энциклопедический словарь, – С.Пб.: Изд. «Брокгауз – Ефрон», 1907-1908. – Т.3.
5. Малая советская энциклопедия. – М.: Изд. «Советская энциклопедия», 1931 – 1937. – Т.2.
6. Малая советская энциклопедия. – М.: Изд. «Советская энциклопедия», 1931 – 1937. – Т.6.
7. Малая советская энциклопедия. – М.: Изд. «Советская энциклопедия», 1959. – Т.3.
8. Малая советская энциклопедия. – М.: Изд. «Советская энциклопедия», 1959. – Т.5.
9. Настольный энциклопедический словарь. – М.: Изд. товарищества А.Грабель и К°, 1892. – Т.3.
10. Настольный энциклопедический словарь. – М.: Изд. товарищества А.Грабель и К°, 1892. – Т.4.
11. Словарь русского языка. – М.: Гос. изд. иностр. и национ. словарей, 1952.
12. Словарь русского языка: В 4-х т./ АН СССР, Ин-т рус. язык.; Под ред. А.П. Евгеньевой.-2-е изд. – М.: Русский язык, 1981-1984. – Т.1.
13. Словарь русского языка: В 4-х т./ АН СССР, Ин-т рус. язык.; Под ред. А.П. Евгеньевой.-2-е изд. – М.: Русский язык, 1981-1984. – Т.2.
14. Словарь русского языка: В 4-х т./ АН СССР, Ин-т рус. язык.; Под ред. А.П. Евгеньевой.-2-е изд. – М.: Русский язык, 1981-1984. – Т.3.

15. Словник української мови. – К.: Наукова думка, 1971. – Т.2.
16. Словник української мови. – К.: Наукова думка, 1971. – Т.4.
17. Словник української мови. – К.: Наукова думка, 1971. – Т.7.
18. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
19. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
20. Энциклопедический словарь русского библиографического института Гранат. 12-е издание. – М.: Ред.-изд. кооп. т-во «Русский библиографический Институт «Гранат», 1939.
21. Энциклопедический словарь. / Ф.А. Брокгауз (Лейпциг) И.А.Ефрон (С.-Петербург). 1893г. – СПб.: Типо-Литография. – Т.20.

Богатирьев К.О.*

РОЗРОБКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

*У статті обґрунтовано важливість розробки моделі формування
готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки.*

Сучасне суспільство ставить перед випускниками ВНЗ особливі вимоги, серед яких важливе місце посідають високий професіоналізм, активність і творчість. Сформованість професійної готовності позитивно впливає на поступове й активне входження студентів у самостійну навчальну педагогічну діяльність. Готовність до роботи – це найважливіша умова розвитку професійних здібностей. Робота з підлітками девіантної поведінки являє собою соціально-обумовлений різновид професійної діяльності. Це вельми важливий специфічний вид діяльності, який, на жаль, не знайшов ще точного обґрунтування в моделі випускника вузу. Необхідність підвищення рівня підготовки випускників ВНЗ до виховної роботи з підлітками девіантної поведінки потребує вирішення дуже важливих питань: якими якостями повинен володіти випускник університету? які завдання він буде вирішувати у процесі роботи? що повинен знати та вміти? як визначити межі його професійної діяльності?

Спроби розробити необхідні психолого-педагогічні умови якісної професійної підготовки студентів класичного університету до професійної діяльності привели нас до побудови відповідної моделі – моделі формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки (рис. 1)

* © **Богатирьев К.О.**

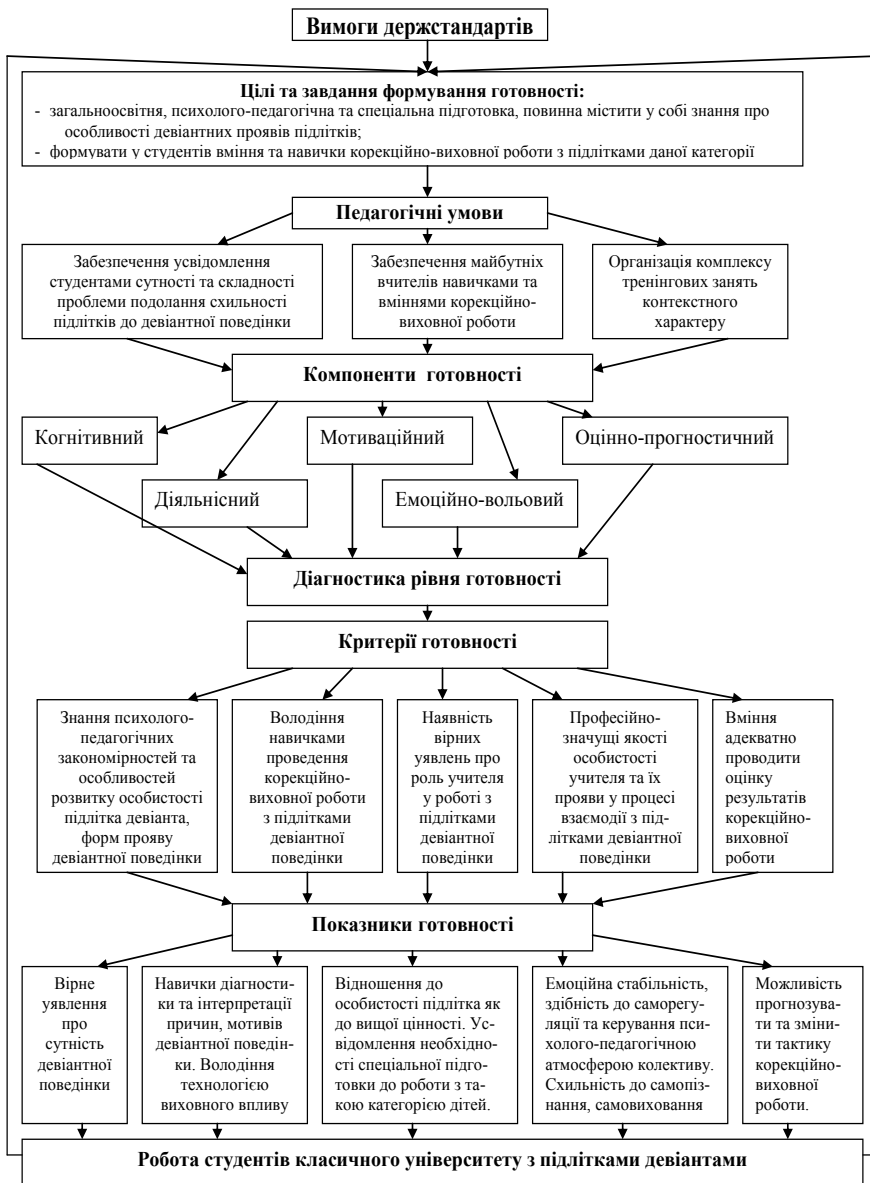


Рис. 1. Модель формування готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

На теперішній час накопичено багатий та різнобічний матеріал, що класифікує моделі як за принципами формування моделей фахівців, так й за конкретними засобами їх створення. У ряді робіт Н.Г. Печеню, В.В. Раєвського, Е.Е.Смирнової, Н.Ф.Тализіної, Л.Б. Хихловського викладені принципи і методика дослідження, узагальнено досвід побудови моделей, базою для яких слугує модель цілісної професійної діяльності спеціаліста, розробляється зміст моделі фахівця.

Педагогічна модель професійної діяльності учителя розроблена В.А. Грицюком, Р.П. Сеульським, С.В.Домбровським [2].

О.М. Анісімова, М.Д.Дворянина, В.Н.Келасьєв під моделлю спеціаліста розуміють систему ознак, які характеризують ступінь відповідності спеціаліста рівню сучасної освіти [3].

У процесі розробки моделі готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності багато авторів доходять висновку, що її структури та елементи відмінні, але мають багато однакових позицій. Вихідним критерієм багатьох моделей є передусім перспективна замовлення суспільства вищій школі.

У роботах Н.В.Кузьміної ми знаходимо опис теоретичної моделі педагогічних систем, де структурними компонентами моделі називаються цілі системи, зміст інформації, засоби педагогічної комунікації, діяльність студентів та діяльність викладачів. Головною ціллю у такій теоретичній моделі названа професійна діяльність випускника [1].

Тобто у якості головних, провідних компонентів моделі готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки ми розглядаємо: зміст навчання, навчальну діяльність викладача, засоби навчання, форми та методи навчання, навчальну діяльність студентів. Ефективність запропонованої моделі буде забезпечуватися через реалізацію комплексу психолого-педагогічних умов.

Одним із основних аспектів психолого-педагогічних передумов підготовки учителя до виховної роботи в університеті є чітке уявлення цілі та змісту цієї підготовки. Аналіз літератури та знайомство з досвідом роботи багатьох ВНЗ показав, що відбір цілей повинен здійснюватися за наступними критеріями:

- відповідність головної цілі навчальної творчості студентів головним цілям, що обумовлені соціальним замовленням суспільства;
- відповідність головної цілі, з одного боку розвитку кожного студента та становленню його як творчого фахівця, іншого боку – його активній участі у вирішенні наукових та суспільних проблем.

У процесі визначення цілей підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки ми також враховували, що визначення цілей підготовки з даного виду професійної діяльності повинно здійснюватися:

- з урахуванням індивідуальних особливостей підлітка з потягом до девіантної поведінки;
- на основі узагальнення накопиченого досвіду теоретичного осмислення практичної реалізації роботи з підлітками девіантної поведінки.

Узагальнюючи усе перелічене ми виділили наступні цілі та завдання підготовки студентів до роботи з підлітками-девіантами:

- загальноосвітня, психолого-педагогічна та спеціальна підготовка, повинні містити у собі знання про особливості девіантних проявів підлітків;
- процес професійної підготовки повинен сприяти формуванню у студентів умінь та навичок корекційно-виховної роботи з підлітками даної категорії.

Як один зі шляхів реалізації цілі підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки ми виділили низку психолого-педагогічних умов. Визначені нами психолого-педагогічні умови реалізовувалися у змісті підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантами та забезпечували підготовку майбутнього фахівця за всіма компонентами формування готовності до роботи з підлітками девіантної поведінки: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, емоційно-вольовий, оцінно-прогностичний.

Спираючись на визнані авторитети в цій галузі – Н.Ф.Тализіна, С.І. Архангельський, В.П. Безпалько, Л.Н. Ланда, А.А. Ляпунова ми розглядаємо системність як важливу та обов'язкову умову побудови, організації, функціонування та керування всіма складниками навчального процесу вищої школи.

Таким чином, у якості основи системності навчання та системного підходу до теорії та практики навчання нами була вибрана наступна характеристика моделі – системність, тобто наявність у великій кількості взаємопов'язаних компонентів, що складають певне ціле у своїй побудові – функціонуванні. Системність моделі припускає наявність у неї елементів, що піддаються керуванню, здійснюють керування іншими елементами, які поєднанні каналами передачі інформації. Особливістю такої моделі буде можливість здійснювати керування процесами. У якості елемента, який здійснює

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

керування, у такої моделі виступають ціль та завдання підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки, які в свою чергу детерміновані соціальним замовленням практиків, які діють у галузі народної освіти, за вимогами нормативних документів. У якості елемента, який можливо піддавати керуванню, ми розглядали зміст.

Кожний компонент моделі також являє собою систему або підсистему різного ступеня складності, що дозволяє об'єднати у такому елементі, як готовність – компоненти, критерії та показники готовності. У представленій моделі дані складові визначали:

- навчальну та наукову діяльність педагога – зміст та композицію інформації, організацію інформації у процесі викладу;
- організацію власної діяльності педагога та діяльності студента;
- засоби, форми та методи, за допомогою яких буде здійснюватися діяльність та буде досягнута поставлена мета.

Розробка запропонованої моделі дозволяє широко реалізовувати функції, моделі у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Наприклад, у процесі формування контингенту студентів класичного університету модель виступає у функції цілепокладання. Тобто, модель виступає у якості мети-орієнтира при відборі абітурієнтів здатних до педагогічної діяльності в сучасних умовах, зокрема до роботи з підлітками девіантної поведінки. У навчально-виховному процесі та його матеріально-методичному забезпеченні важливо враховувати теоретичний, практичний, мотиваційний, емоційно-вольовий та оцінно-прогностичний компоненти готовності. На основі поданих компонентів визначається зміст орієнтовного плану підготовки учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки, тобто зміст навчальних планів, програм дисциплін, педагогічних практик, планів виховної роботи.

Література:

1. Кузьмина Н.В. Проблема отбора и профессиональной подготовки специалистов в ВУЗах. – Л.: Изд-во Ленинград, 1970. – 136 с.
2. Совершенствование профессиональной погдготовки будущих учителей / Б.Грицюк, Р.Скульски, С.Домбровский. – Львов: Свит, 1990. – 140 с.
3. Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки специалистов / Анисимов О.М., Дворянина М.Д., Келасьев В.Н. и др. / Под ред. В.П.Трусова.– Л.: Из-во ЛГУ, 1989. – 160 с.

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ КЛАСУ ІНТЕНСИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

У статті розглянуті деякі питання інтенсифікації навчально-виховного процесу в класах інтенсивної педагогічної корекції. Наведено приклади практичної корекційно-розвивальної роботи на уроках із дітьми з особливими освітніми потребами.

Одне з основних завдань сучасної школи – найширша реалізація потенційних можливостей кожної дитини. Загальновідомо, що успіх дитини в навчанні в основному залежить від того, наскільки умови навчання та виховання відповідають її можливостям.

Більшість дітей, які приходять до школи сьогодні, мають проблеми зі здоров'ям, як фізичним, так і психічним; це так звані діти «з особливими освітніми потребами» (ООП). Педагоги розглядають дитину з ООП в динамічному аспекті, виходячи з того, що правильно організоване сімейне та соціальне виховання дасть змогу розвинути пізнавальні можливості дітей з ООП та забезпечить більшому числу цих дітей повноцінну адаптацію в суспільстві. За даними педіатрів, фізіологів, неврологів та психіатрів, у дитини з дефектами якогось з аналізаторів або інтелектуальним недорозвитком у процесі розвитку виявляється цілий ряд відхилень, вторинні нашарування вад, що складають картину атипічного розвитку, відхилення від норми [4]. Тому система роботи з учнями з ООП підпорядкована основній вимозі – сприяти розвитку дитини за допомогою цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи.

Корекційно-розвивальна спрямованість навчання та виховання передбачає кваліфіковане знання вад дитини, виявлення та використання її потенційних можливостей. Учитель, який працює з категорією дітей з ООП, повинен досконало володіти не тільки професійними компетенціями, а й бути озброєним спеціальними знаннями із суміжних дисциплін. Саме ці знання допоможуть вирішити проблеми формування цілісної психологічної основи навчання, що забезпечить не лише розвиток особистості учня, а й надасть можливість її самостійного розвитку в майбутньому, дасть поштовх до формування позитивних особистісних характеристик дітей через

* © Гришасєва О.М.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

цілеспрямовану корекцію та розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфер.

Організація навчально-виховного процесу (НВП) в класах інтенсивної педагогічної корекції створює умови для реалізації особистісного потенціалу та права на освіту дітей з ООП і базується на впровадженні сучасних технологій корекційно-компенсаторної роботи з категорією дітей із порушеннями соматичного та психофізичного розвитку.

Спираючись на вчення Л.С.Виготського стосовно провідної ролі навчання в розвитку аномальної дитини, корекційну роботу слід проводити не на ізольованих від навчальних програм спеціальних уроках, а в процесі навчання та виховання учнів [1]. Корекція здійснюється в процесі НВП і проводиться на тому програмному матеріалі, який є змістом того чи іншого навчального предмета. Корекційний процес зливається з навчально-виховним, але різниця полягає в меті, педагогічних прийомах та результатах.

	НВП	Корекція
мета	Озброєння учнів знаннями та навичками відповідно до змісту навчання та виховання	Виправлення, послаблення недоліків розвитку
прийоми		Стимулюють компенсаторні процеси розвитку, дають змогу формувати нові позитивні якості
результат	Оволодіння певним обсягом знань, конкретних умінь і навичок	Формування узагальнених навчальних та трудових навичок, які відображають рівень самостійності учнів

Провідна ідея в роботі із цими дітьми – необхідність системного підходу до бачення, урахування та корекції певних проявів проблем дитини та низки взаємопов'язаних чинників, що їх зумовлюють. Принцип полягає в тому, що, зберігаючи єдність змісту, навчання та виховання здійснюються різними шляхами, методами та в різних формах.

Дуже доречним є використання корекційно-розвиваючих вправ у структурі уроку. Зупинимось на деяких особливостях.

Перший етап уроку – це організація класу, нервово-психологічна підготовка учнів. Уже на цьому етапі можна використовувати вправи, етюди, елементи психотехніки, психогімнастики.

Слід приділити увагу організації навчального простору.

Клас для дітей з ООП з метою створення затишку та комфорту, відтворення природного для дитини середовища,

забезпечено книжками, іграшками, настільними іграми. Під час проведення занять ураховуються поради психологів, щодо спілкування «очі в очі». Для цього очі вчителя повинні незначною мірою перевищувати рівень очей дитини. Деякі вправи доречно проводити на килими посеред класу, учитель і діти сидять разом – це створює приємні, затишні, комфортні умови, які сприятимуть розкутості у спілкуванні дитини з учителем.

Важливе значення має створення особливого позитивно-емоційного фону: це може бути невеличка цікава розповідь про маленького казкового героя, віршик про сонечко, віршована фізхвилинка, повторення гарних слів, учитель може підійти до кожної дитини, звернутися з добрим словом, дітям дуже подобається, коли ми всі стаємо у коло і посилаємо подумки «тепле сонечко» до сердець наших рідних. Під час цих хвилин емоційна сфера учнів поповнюється новими переживаннями: здивуванням, радощами пізнання, що, у свою чергу, є базою розвитку допитливості та формування пізнавальних інтересів.

Позитивно-емоційний настрій дитини дає змогу перейти до вирішення наступної проблеми: корекції головного недоліку – порушення форм пізнавальної діяльності, особливо мислення. Саме інертність мислення пов'язана з інертністю нервових процесів у корі головного мозку як однієї з головних ознак вад розумового розвитку.

Специфіка навчального процесу в початкових класах виявляється у великому обсязі й різноманітності завдань, передбачених програмою. Недосконалість методів і методичних прийомів початкової ланки освіти, часто стає причиною втрати доцільної збалансованості між теоретичним і практичним рівнем засвоєння навчального матеріалу. Часто буває так, що учні, непогано засвоївши теоретичний матеріал, так і не оволоділи основними вміннями й навичками.

Сьогодні очевидним стало те, що традиційна методика навчання багато в чому вичерпала свої можливості. Потрібна внутрішня, глибинна реконструкція методичних підходів, і один із можливих шляхів такої реконструкції є застосування укрупнення структур навчального матеріалу. Ця система навчальних занять організовується на поєднанні наочного образу, слова та практичних дій, що сприяє розвитку сприйняття та розвиває сенсорні можливості наочно-образного мислення, довільної уваги та пам'яті.

Питання «укрупнення одиниць», виникало в методичній літературі неодноразово. До нього звертались Ерднієви [5], шукаючи

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

нові методи викладання математики. Л.Я.Швед розробила уроки-блоки вивчення української мови в початкових класах за методом укрупнених одиниць. У цього метода є свої прихильники й опоненти. Але ми вважаємо, що це варіант принципово іншого, циклічного розгортання навчального курсу в межах теми, розділу, й навчання в цілому. Із методом укрупнення одиниць з'являються реальні можливості для інтенсифікації навчального процесу в класі інтенсивної педагогічної корекції.

Робити конкретні висновки про доцільність даного методу вивчення української мови, математики в початкових класах можна лише на основі системної апробації його. Очевидним є те, що блочне опрацювання – перспективний метод, який розвиває можливість для пошуків, експериментів, удосконалення існуючих методик.

Звичайно, паралельно з корекцією форм пізнавальної діяльності, першочерговим корекційно-розвивальним завданням є подолання мовленнєвого недорозвитку.

Дослідженнями вчених Інституту фізіології дітей і підлітків АПН України був підтверджений зв'язок мовної й пальцевої моторики: рівень розвитку мови дітей залежить від ступеню сформованості тонких рухів рук [4].

У літературі останніх років описані прийоми роботи з розвитку дрібної моторики в дітей із затримкою мовного розвитку, із моторною алалією, із дизартрією, із заїкуватістю. Усі автори підтверджують той факт, що тренування тонких рухів пальців рук є стимулятором для загального розвитку дитини й особливо, для розвитку мови [1, 4].

М.Кольцова з Інституту фізіології дітей і підлітків дійшла висновку, що морфологічне й функціональне формування мовних галузей відбувається під впливом кінестетичних імпульсів від рук. Систематичні вправи із тренування рухів пальців поряд зі стимулюючим впливом на розвиток мови є, на думку М.Кольцової, і могутнім засобом підвищення працездатності головного мозку [4].

Ми радимо використовувати у структурі уроку комплекси кінезіологічних вправ, які поліпшують увагу й пам'ять, формують просторові уявлення й спрямовані на усунення дезадаптації, гармонізують роботу головного мозку. Краще виконувати їх під музику, із віршованими рядками. Наведемо приклади таких вправ.

1. Поставивши лікті на парту, обертати кисті рук у різних напрямках.

2. Випрямляючи долоні, указівним пальцем однієї руки натискувати на першу фалангу пальців другої руки, піднімаючи та опускаючи їх. Під час виконання вправи використовується «Французька пісенька пальців»:

Зголоднів великий палець: «От якби дістати смалець!»

Вказівний за ним зітхає: «Смалець – що? Крупи немає!»

А середній мовить тихо: «Що крупа? Без хліба – лихо!»

Підмізинний ледь не плаче: «Отаке життя ледаче».

А мізинець: «Годі, братці,

За роботу треба братися»

На уроках малювання та праці ми розвиваємо дрібну моторику за допомогою таких видів роботи: малювання пальцями, мозаїчні аплікації, робота з крупою, пінопластом, пластиліном, складання пазлів, конструювання з дрібних деталей тощо. Включаємо в продуктивну діяльність моделювання якостей об'єкта в іншому матеріалі, це малювання, робота з пластиліном, аплікації, робота з конструктором.

Під час застосування різноманітних завдань конструкторського та образотворчого характеру, дидактичних ігор використовуємо різного роду схеми, моделі, креслення, орієнтуючи дітей на загальні засоби дій, а не тільки на отримання конкретного результату. У процесі таких завдань розвивається в дітей уміння використовувати знаково-символічні засоби для вирішення пізнавальних завдань. Наприклад: вивчається порівняння предметів. Дітям важко порівнювати предмети за ознаками їх схожості. Ось чому застосовується прийом – уведення третього предмета з різко відмінними ознаками.

Корекційно-розвивальній роботі допомагає завдання з розширенням сфери позаситуативно-пізнавального спілкування дитини, створення проблемних навчальних ситуацій, використання дидактичних ігор-загадок, стимулювання самостійної активності дитини, використання сюжетно-рольових ігор.

Окрім корекційно-розвивальної роботи, що проводиться на всіх уроках у зв'язку зі змістом кожного навчального предмета, організовуються спеціальні корекційні заняття, заняття з ритміки, логопедичні заняття, та заняття з розвитку мовлення.

Під час занять проводиться цілеспрямована робота з розвитку навичок спілкування, прийняття рішень, формування довіри до інших, позитивні взаємини із навколишнім, оптимізація «Я-концепції», розвитку самоповаги. Мета проведення цих занять полягає в наданні допомоги дитині в адаптації до школи, розвитку і вдосконаленні пізнавальних процесів: уваги, пам'яті,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

уяви й мислення, механізмів саморегуляції, навичок спілкування.

Завдання вчителя на заняттях – навчити дітей розпізнавати й виражати свої почуття; управляти своїм емоційним станом; справлятися зі стресовими ситуаціями, стимулювати й корегувати розвиток кожної дитини. Педагогу важливо звертати увагу на виховання адекватного самооцінювання, підвищення впевненості в собі.

Таким чином, корекційно-розвивальне навчання забезпечує не лише розвиток особистості учня, а й надає реальну можливість для самостійного розвитку в майбутньому. Ефективність корекційно-розвивального впливу на учнів досягається створенням оптимальних педагогічних умов, що дозволяє кожній дитині відчувати смак ситуації успіху у складній для неї навчальній діяльності, повірити у свої сили та адаптуватися в соціумі в подальшому житті.

Література:

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Соч. – Т.3. – М., 1983. – С.78.
2. Рогов Е.И. Настольная книга школьного психолога в образовании. – М.: Владос, 1995. – С. 54.
3. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. – М.: Твореский центр, 2001. – С. 98.
4. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: Владос, 2001. – С. 34.
5. Особенности психического развития детей / Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. – М.: 1988. – С. 56.
6. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? – К.: Початкова школа, 2003. – С 33.

Докторович М.О.*

ПРОБЛЕМИ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

У статті піднімаються різні аспекти проблем монобатьківських сімей. Автор аналізує проблеми неповних сімей не лише в Україні, а й пострадянських та інших країн світу та пропонує напрями соціально-педагогічної роботи з ними.

Монобатьківська сім'я – одна з моделей сучасної сім'ї. Тенденція збільшення останніх протягом другої половини ХХ ст. обумовлює актуальність даної проблеми та привертає увагу фахівців різних галузей науки. Неповні сім'ї, яких в Україні налічується 24,8%, утворюються внаслідок розлучення (72% від

* © Докторович М.О.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

загальної кількості неповних сімей) (*розлучена сім'я*); смерті одного з батьків (11%) (*напівсирітська сім'я*), позашлюбних народжень (17%) (*позашлюбна сім'я*). До класичних видів утворення неповних сімей можна додати ще два види: усиновлення дитини неодруженою жінкою (*прийомна*) та юридично повна сім'я, але фактично – неповна (*дистанційна*). Останній вид неповної сім'ї виник відносно недавно, у зв'язку з погіршенням соціально-економічних умов, наслідком чого стала масова міграція людей в пошуках заробітку. Вирішуючи одну із сімейних проблем – матеріальне забезпечення родини – батьки створюють другу проблему: відсутність спілкування з дітьми протягом тривалого часу, що призводить до появи вад, характерних для монобатьківських сімей.

Проблеми неповних сімей умовно можна поділити на два аспекти:

- а) психолого-педагогічний (вади однобічного виховання);
- б) соціально-економічний (проблеми економічного та побутово-матеріального характеру).

Ці аспекти корелюються між собою. Метою даної статті є аналіз соціально-матеріальних проблем неповних сімей та їх вплив на психологічне самопочуття всіх членів сім'ї та, зокрема, на психосоціальне становлення дитини.

Проблема впливу бідності на психологічне самопочуття та психічне здоров'я особистості є актуальною проблемою західної психології. Дана проблема поки що не стала об'єктом дослідження науковців не лише України, а й більшості країн пострадянського простору, окрім Російської Федерації, де нещодавно почали всебічно вивчати неповні сім'ї. Між тим, проблема бідності стосується майже половини неповних сімей України, найбільш гостро постає в сім'ях, де самотні батько /матір є інвалідами; мати /батько не мають освіти або фаху та працюють на малооплачувальних роботах; самотні батько /матір, які мають більше двох дітей тощо; самотні батько /матір мають хвору дитину /дітей. Вивчення проблем неповних сімей та розробка шляхів їх здолання надасть можливість уникнути або, принаймні, зменшити прояви в майбутньому певних соціальних та психолого-педагогічних проблем: збільшення підліткової злочинності, зростання кількості розлучень, позашлюбних народжень, підліткових вагітностей, депресій, суїцидної поведінки, девіацій тощо.

Нечисленні пострадянські дослідження проблем неповних сімей зафіксували наступні дані. Опитування серед неодружених

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

жінок з дітьми щодо суб'єктивної оцінки свого рівня життя, яке проводила Л.Г. Лунякова, засвідчили, що 30,8% неодружених, 21,1% розлучених матерів, 15% вдів – відчують себе за межею бідності, лише 3% розлучених жінок та 8% вдів оцінюють своє матеріальне становище як середнє [6, с.89].

Структуру розподілу грошових прибутків у неповній сім'ї (за даними 2004-05 рр.) визначила Г.З.Нафікова: продукти харчування – 58,5%; Лікування та підтримка здоров'я – 26,1%; одяг, взуття – 10,7%; Відпочинок та дозвілля – 4,7%. Також зазначила, що 40% неповних сімей не мають власного життя [8, с.3].

Діти з неповних сімей, як зазначає І.Ф.Демєнтьєва, значно частіше схильні до гострих та хронічних захворювань, ніж діти з повних [3, с.109]. Відповідно, це також є наслідком складних матеріально-побутових умов. У більшості випадків емоційні розлади неповної сім'ї мають економічне походження. Імунітет даних дітей більш слабкий, що обумовлене, насамперед, поганим харчуванням, відсутністю можливості укріпляти власне здоров'я (поїздки на море, санаторії та будинки відпочинку); також не найкращим чином відбиваються на імунітеті життя в стресових умовах та відсутність можливості змінити будь-що у власному житті. Отже, природа хронічних захворювань даної категорії дітей здебільшого зумовлена соціальними та психологічними чинниками.

Вищезазначені дані констатують необхідність всебічного дослідження монобатьківської сім'ї та пошуку конструктивно-дієвих форм матеріальної та соціальної допомоги їм.

Бідність є не лише проблемою неповних сімей України та пострадянського простору, а й провідних країн, різниця лише в критеріях бідності, які абсолютно не співпадають.

Так, у Польщі 49,3% неповних сімей недостатньо задовольняють соціально-матеріальні потреби [7].

У Німеччині неповні сім'ї також страждають від незабезпеченості. Через постійну зайнятість батька/матері часто діти є бездоглядними та безпритульними. Німецькі науковці безпритульність трактують як відсутність догляду за дітьми, спостереження за їх поведінкою у вільний час, турботи про виховання з боку батьків або піклувальників. Причому в найгіршому фінансовому становищі знаходяться позашлюбні сім'ї, оскільки ці матері, зазвичай, є молодими, без освіти та матеріально залежать від своїх батьків. За даними опитування 1993 р., майже 1 млн. дітей та підлітків проживають у родинах, які залежать від соціальної допомоги, біля 2 млн. проживають з

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

безробітними матір'ю /батьком [4, с.22, 29, 45].

У США дві третини дітей неповнолітніх матерів живуть за межею бідності до 6-річного віку [2, с.42].

Хоча соціальна допомога в більшості країн є набагато вищою за нашу та має різноманітні форми, бюджет соціальної допомоги (окрім Швеції), як і в нас, закладається за залишковим принципом. Тому проблема бідності є актуальною для багатьох країн, народження дитини пов'язано з великими фінансовими витратами, що призводить до соціально-економічних проблем.

Отже, ми окреслили характерні проблеми економічного неблагополуччя та спробуємо визначити його основні причини.

До причин соціально-економічного неблагополуччя можна віднести:

- відсутність аліментів;
- малий розмір соціальних виплат, що не відповідає нормам прожиткового мінімуму;
- недоступність приробітку (цю можливість надають мегаполіси, зокрема, Київ);
- відсутність фаху, що штовхає на пошуки некваліфікованої малооплачуваної праці;
- безробіття;
- хвороба матері /батька, що робить їх постійно або тимчасово непрацездатними.

Як можна визначити неповну сім'ю, де самотні матір /батько мають освіту, фах, добре (або середньо) оплачувану роботу, що дає стабільний фінансовий прибуток? Принаймні, неблагополучною назвати важко. Як визначити неповну морально благополучну, як правило, материнську сім'ю, яка має певні матеріальні проблеми? Знову як неблагополучну?

Основним фактором, що впливає на матеріальний рівень господарств є рівень освіти дорослих його членів. В Україні домогосподарства розділяються на наступні групи:

- 1) жодної особи (ввідповідно віку) із середньою освітою;
- 2) хоча б одна особа, але не всі із середньою освітою;
- 3) усі особи із середньою освітою;
- 4) хоча б одна особа із професійно-технічною або середньою спеціальною освітою;
- 5) усі особи із професійно-технічною або середньо-спеціальною освітою;
- 6) хоча б одна особа із вищою освітою;
- 7) усі особи із вищою освітою.

Показники життєвого рівня є більш сприятливими в

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

домогосподарствах, члени яких мають вищу освіту [9, с.75].

Отже, неповна сім'я, де мати має вищу освіту, роботу, що приносить стабільний фінансовий прибуток, має менші шанси потрапити до групи найбідніших сімей. Неповна сім'я, як і повна, може бути як бідною, так і середнього рівня, так і заможною.

На наш погляд, визначення «неблагополучна сім'я» є некоректним, яке ставить на один щабель морально благополучну матір з морально неблагополучною, відносно забезпечену зусиллями самотніх матері /батька сім'ю з сім'єю самотньої матері без фаху, з малооплачувальною роботою. Вживання визначення «неблагополучна сім'я» принижує гідність усіх членів неповної благополучної (у психолого-педагогічному сенсі) сім'ї. Більш коректним нам здається щодо окреслення матеріально-економічних та житлово-побутових проблем вживання терміну «стабільність». Отже, неповні сім'ї є благополучними та неблагополучними (психолого-педагогічний аспект); також стабільними та нестабільними (соціально-економічний аспект). Показником благополуччя /неблагополуччя є психологічний клімат сім'ї; стабільності /нестабільності – рівень матеріальних статків. Виходячи з вищезазначеного, виводимо наступну **типологію монобатьківських сімей:**

1) *благополучно-стабільна* – (сприятливий психологічний клімат + стабільний фінансовий прибуток);

2) *благополучно-нестабільна* – (сприятливий психологічний клімат + матеріальна нестабільність);

3) *неблагополучно-стабільна* – (несприятливий психологічний клімат (як правило сім'ї зі скритою формою неблагополуччя) + стабільний фінансовий прибуток);

4) *неблагополучно-нестабільна* – (несприятливий психологічний клімат + нестабільний фінансовий прибуток).

Першопричиною проблем монобатьківських сімей, зазначає Ф.Райс, є не стільки структурна деформація, скільки бідність. На кореляції між бідністю та соціальною, емоційною та когнітивною депривацією акцентує увагу Д.Кун [5, с.152]. Дослідження засвідчують, що діти з бідних сімей уже в п'ять років мають більш низький коефіцієнт інтелектуального розвитку, порівняно з іншими однолітками. Ці діти більш лякливі, нещасні та схильні до ворожості й агресивної поведінки. Також дані дослідження звертають увагу на якісне харчування, яке є необхідною умовою нормального розвитку дитини та якого, на жаль, ці діти не отримують у достатньому обсязі.

Отже, до психолого-педагогічних проблем неповних сімей,

де діти зазнали депривації, позбавлені об'єкту ідентифікації, моделі шлюбно-сімейних відносин, зразка ґендерних стосунків та мають складнощі із засвоєнням соціальних ролей, додається ще ряд проблем, які є наслідком бідності. Підліткова невпевненість та, як наслідок, низька самооцінка є одним з таких наслідків. Низка дослідників (Н.Гущина, В.Ермаков, З.Баєрюнас та ін.) указують на той факт, що діти й підлітки з монобатьківських сімей менш успішні в навчанні та більш схильні до делінквентних проявів, що категорично заперечує С.Зеленчукова, яка зазначає, що в плані шкільної успішності немає принципової різниці між дітьми з повних та неповних сімей. Цей факт підтверджує й наше дослідження, яке проводилося серед студентів Первомайської філії Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки протягом 2000-04 рр., більш того, ми виявили, що, навпаки, діти з таких сімей є більш сумлінними й уміють розраховувати на власні сили.

Також дослідники зазначають, що непропорційно менша частина вихідців з неповних сімей отримує вищу освіту, що також можна пояснити складними соціально-економічними умовами:

- 1) на сьогодні освітні послуги достатньо дорого коштують, тому є далеко не всім доступними. Потенційна можливість отримання кредиту на навчання є, але вірогідність реального його отримання досить невелика;
- 2) певна кількість юнаків з монобатьківських сімей змушені шукати заробітки, оскільки мають допомогти утримувати матері /батькові сіблінгів.

Джерелом підліткової делінквентності ми також вважаємо бідність, оскільки рушійною силою протиправних дій є заздрість, характерне для підліткового максималізму бажання раптово, одним махом отримати те, чого все життя був позбавлений, небажання роками поступово досягати добробуту. Окрім того, для таких підлітків характерний комплекс власної неповноцінності, пов'язаний зі структурною деформацією сім'ї; виклик суспільству у вигляді протиправної поведінки є одним з засобів самоствердження. Причому при педагогічній некомпетентності самотніх матері /батька, коли вони не є авторитетною людиною для підлітка, вірогідність появи девіацій, які в подальшому можуть призвести до «перевиховання» в пенітенціарних закладах, досить висока.

Слід зазначити, що далеко не всі діти з тяжким дитинством стають девіантами. Поганий життєвий старт ще не означає поганого життєвого сценарію. Відповідність розвитку підлітка віковим

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

задачам розвитку, тобто високий рівень сформованості соціальної компетентності мінімізує вірогідність девіантних проявів. Формування соціальної компетентності підлітка обумовлюють процеси самовизначення, самопізнання та самоприйняття та відбувається в унісон із пошуком власної ідентичності. Успішність вищезазначених процесів є фактично гарантом нормального розвитку підліткової особистості навіть у ненормальних умовах (асоціальна сім'я). Такі підлітки є життєстійкими.

Уперше поняття «життєстійкі діти» в науковий вжиток ввела Г.Крайг. Спостереження за сотнями дітей, які ростуть у складних соціально-економічних умовах, дозволили їй визначити, що на тисячу дітей припадає лише одна життєстійка дитина.

Основними ознаками життєстійкості є:

- 1) соціальна компетентність – ці діти вільно себе відчують як у компанії однолітків, так і в компанії дорослих;
- 2) впевненість у собі – адекватно реагують у нестандартних ситуаціях; не лякаються труднощів;
- 3) незалежність – живуть власним розумом; мінімальний рівень сугестивності;
- 4) зазвичай установлюють декілька стійких контактів, які надають їм відчуття захищеності;
- 5) потяг до досягнень [1, с.205].

Таким чином, можемо впевнено констатувати, що бідність суттєво впливає на психологічне самопочуття особистості, але не фатально корелює з подальшою життєвою неуспішністю.

3 метою мінімізації впливу психолого-педагогічних та соціально-економічних проблем неповних сімей ми вбачаємо доцільною роботу соціального педагога в наступних напрямках:

- 1) консультативно-інформаційна робота з дітьми та батьками;
- 2) соціально-педагогічний супровід дітей із неповних сімей, починаючи з дитячого садка (із залученням волонтерських сил);
- 3) діагностична робота;
- 4) корекційно-реабілітаційна робота;
- 5) профілактична діяльність;
- 6) консультаційно-правова робота (зокрема допомога з працевлаштуванням підлітків);
- 7) посередницька – зв'язок із різними соціальними державними та приватними фондами з метою виплати соціальних трансфертів та отримання адресної допомоги;
- 8) соціальна – вивчення соціально-побутових умов з метою організації допомоги силами школи та батьківської ради школи

(пільги на шкільне харчування, передача одягу, взуття та інших необхідних побутових речей, які для даної сім'ї є нагальною потребою).

Література:

1. Андреева Т. Семейная психология. – СПб., Речь, 2004. – 244 с.
2. Братусь І. Технології соціальної роботи з неповнолітніми матерями в США // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №10. – С.42-45.
3. Дементьева И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социс. – 2001. – №11. – С.108-113.
4. Зеленчукова С.В. Социально-педагогические условия воспитания подростков из неполных семей: на примере России и Германии: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 – Барнаул, 2002. – 241 с.
5. Кун Д. Основы психологии. Все тайны поведения человека – М.: Олма-пресс, 2003. – 865 с.
6. Лунякова Л.Г. О современном уровне жизни семей одиноких матерей // Социс. – 2001. – №8. – С.86-95.
7. Максимович О.М. Особливості виховання дітей з розлучених сімей: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 – К., 1998. – 155 с.
8. Нафикова Г.З. Институализация неполной семьи в трансформирующемся обществе: Автореф. канд. социолог. наук: 22.00.03 – Уфа, 2005. – 16 с.
9. Про становище сімей в Україні: Державна доповідь за підсумками 2000 р. – К.: Шкільний світ, 2002. – 192 с.

Карташова І.І.*

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК ОСНОВА ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З БІОЛОГІЇ

У статті розкрито значення цілепокладання у плануванні навчального процесу, подано алгоритми проектування цілі для деяких конкретних напрямків у навчанні біології.

Навчальне заняття як відкрита інформаційна й матеріальна система відображає зміни зовнішніх соціальних умов, прогресу науки і техніки, паритетів системи цінностей особистості й держави.

Разом із тим, така відкритість навчального заняття вимагає від учителя не тільки глибоких знань основ дидактики, але й цілісної системи вмінь: проаналізувати потоки нової інформації, оцінювати її дидактичний потенціал у реальних умовах, прогнозувати результат її використання, організовувати її

* © **Карташова І.І.**

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

матеріальне втілення, потім – знову проаналізувати, але вже як результат втілення нової інформації в практику.

Тому головне вміння вчителя – ставити цілі навчального заняття чи блоку занять. Цілі являють собою системоутворюючий компонент у будь-якому соціальному проекті, до яких відноситься і навчальна діяльність.

Мета діяльності вчителя не виникає стихійно. Вона узгоджується із цільовими настановами до курсу або розділу, визначеними стандартом освіти, враховує особливості учнівського колективу, що опановує зміст предмета, відображає можливості в методичному забезпеченні стратегічних педагогічних, конкретних предметних і тематичних цілей.

У меті навчального заняття формулюється той ключовий результат, якого повинні прагнути вчителі й учні. Найрезультативнішим є навчання, за якого цілі діяльності вчителя та учнів збігаються. Тому школярів необхідно знайомити з метою, завданнями їхньої діяльності, домагатися, щоб вони були сприйняті, усвідомлені учнями, а також використані як засіб здійснення самоаналізу (рефлексії) власної діяльності.

Мета має бути поставлена так, щоб її досягнення можна було діагностувати.

Для вчителя цілі, як і для учня пов'язують зміст, засоби, методи в єдиний процес. Цілі забезпечують учителю оптимальний вибір способів і форм їх досягнення і діагностики. Для учня – такі цілі слугують основою для само формування навчально-пізнавальної мотивації не тільки на результат, але і в першу чергу – на діяльність.

Нами розроблено рекомендації щодо діяльності вчителя біології на етапі цілереалізації у навчальному занятті. В основу покладено принцип алгоритмізації цілей. Алгоритмізація цілей (цілереалізація) – це і план діяльності, і план розповіді. Алгоритмізація дозволяє встановлювати взаємозв'язки в живих системах, складати загальні характеристики груп живих організмів.

1. Алгоритм цілепокладання при вивченні структури живих систем:

- 1.1. функції структури, що вивчається;
 - 1.2. склад структури;
 - 1.3. механізм реалізації функцій;
 - 1.4. умови реалізації функцій та результати порушень в механізмі реалізації функцій.(приклад біосинтез)
2. Алгоритм цілепокладання при вивченні процесу:
- 2.1. об'єкти і суб'єкти процесу;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- 2.2. етапи процесу;
- 2.3. фактори, що впливають на перебіг процесу;
- 2.4. напрямки процесу;
- 2.5. результати процесу;
- 2.6. значення процесу для над систем вищого рівня.

3. Алгоритм цілепокладання при вивченні типу (класу) тварин:

- 3.1. Назва, кількість видів.
- 3.2. Умови існування.
- 3.3. Зовнішня будова, тип симетрії.
- 3.4. Покриви, скелет, м'язова система, порожнина тіла.
- 3.5. Живлення та травна система.
- 3.6. Дихання та дихальна система.
- 3.7. Кровоносна система.
- 3.8. Виділення та видільна система.
- 3.9. Нервова система та органи чуття.
- 3.10. Розмноження та статеві системи.
- 3.11. Розвиток.
- 3.12. Різноманітність. Господарське значення та охорона.

Завдяки алгоритмізації здійснюється управлінська функція вчителя. Учитель визначає послідовність дій при проектуванні цілей і плануванні навчальної діяльності учнів:

1) спочатку виділяються цілі з алгоритмом, що співставленні з алгоритмом вивчення структури чи процесу;

2) потім учитель співвідносить ці цілі з програмовими вимогами і корегує їх;

3) планує конкретну навчальну діяльність, розподіляючи навчальні задачі по уроках, використовуючи дидактичні засоби, що є в наявності.

У процесі цілепокладання з метою оптимізації підготовки уроку вчитель обов'язково визначає, яких результатів повинен досягнути учень. При цьому навчальні цілі теми для учня повинні бути прописані діагностично й операційно. За такого підходу стає можливим науково обґрунтоване діагностування навчальних досягнень учнів з біології: кожна визначена мета повинна бути перевірена в заліковій роботі.

Алгоритмізація цілепокладання у процесі вивчення біології дозволяє вчителю скласти так звану «змістовну матрицю» для перевірки досягнення визначеної мети навчання. Але спочатку необхідно перетворити самі цілі для учнів, надав кожній з них різний рівень засвоєння ЗУН теми.

На прикладі розділу «Загальна біологія» проілюструємо

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

створення «змістовної матриці», яка дозволить учителю відібрати необхідний комплекс тестів.

Аналіз чинної програми з біології для загальноосвітніх навчальних закладів наводить вимоги до знань і вмінь учнів. Але їх необхідно розподілити відповідно до рівнів засвоєння навчального матеріалу: перший – репродуктивний, другий – алгоритмічний, третій – продуктивний (за В.Беспалько). Звертаємо увагу на той факт, що для перевірки знань на четвертому – продуктивному рівні – тести педагогічно не доцільні.

На першому рівні засвоєння (називає):

- значення органічних речовин, органогенні елементи;
- процеси, що відбуваються в цитоплазмі клітини;
- організми, що мають ядро;
- приклади спадковості; закони Менделя; основні положення хромосомної теорії спадковості; зчеплене успадкування;
- ознаки живого організму, форми розмноження;
- докази еволюції, наслідки еволюції; форми природного добору; адаптації організмів до умов середовища; погляди різних учених на виникнення життя на Землі.

На другому рівні засвоєння (порівнює, характеризує):

Характеризує найважливіші хімічні елементи, молекулярний рівень організації живого, роль води і неорганічних сполук; функції ліпідів і вуглеводів; будова, властивості і функції білків, НК;

- цитоплазму та її компоненти; функціональне значення цитозолю і цитоскелета; будову і функції органел клітини; процеси біосинтезу білка, хемосинтезу, фотосинтезу, дихання;
- ядро, його будову і функції; будову і функції хромосом; стадії клітинного циклу, процес мітозу;
- закономірності мінливості, причини модифікаційної мінливості. Норму реакції; мутаційну мінливість, типи мутацій, мутагенні фактори.

- нестатеве і статеве розмноження; будова і утворення статевих клітин; запліднення у тварин. Подвійне запліднення рослин; етапи онтогенезу у рослин і тварин; ембріогенез хордових, типи росту та його регуляція, життєві цикли організмів.

Порівнює будову і функції мітохондрій і пластид; процесів, які відбуваються в цитоплазмі прокариотів і еукариотів;

- обмін речовин і перетворення енергії у автотрофних і гетеротрофних, аеробних і анаеробних організмів; клітини еукариотів та прокариотів.

- клітинну теорію Шванна з сучасною клітинною теорією
- генотип і фенотип, гомозиготи і гетезиготи
- мутаційну і модифікаційну мінливість, форми спадкової мінливості

На третьому рівні (пояснює, обґрунтовує):

Пояснює хімічну сталість організмів. Біокаталіз.

- поняття ген, генотип, фенотип, домінантні і рецесивні стани ознак; механізми визначення статі;
- адаптивний характер модифікаційних змін. Значення закону гомологічних рядів спадкової мінливості;
- закономірності формування генома в еволюції; різноманіття адаптацій організмів як результат еволюції; загальні властивості живих систем;
- взаємозв'язок організмів і середовища життя; основні закономірності дії екологічних факторів на живі організми; шляхи пристосування організмів до умов існування; зв'язки між організмами в екосистемах.

Обґрунтовує взаємозв'язок будови органел і їх функцій; роль клітинного центру в організації цитоскелета; об'єднання одно мембранних органел в єдину систему; значення двомембранних органел в енергетичному обміні;

- подібність і відмінність в будові клітин; роль ферментів в обміні речовин; зв'язок пластичного й енергетичного обміну в клітині;
- роль спадковості в еволюції організмів.

Відповідна «змістовна матриця» для відбору тестових завдань має такий вигляд у формі таблиці. Знак «+» свідчить, з якої теми і на якому рівні засвоєння необхідно перевірити знання учнів. Кількість «+» вказує на кількість тестових завдань (на розсуд учителя).

Назва теми	Хімія клітин	Цитоплазма, її компоненти	Ядро, його компоненти	Закони Менделя	Мутаційна теорія	Генотип	Розмноження, розвиток	Екологія	Еволюція
1рівень				+				+	+
2 рівень	++	++	++		++	+	++	++	++
3 рівень		+		+					

Література:

1. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Портфолио в системе педагогической диагностики // Школьные технологии. – 2005. – №1, 2.
2. Гузеев В.В. Соотнесение сложности и трудности учебных задач с

- уровнями планируемыми результатов обучения // Школьные технологии. – 2003. – №3. – С. 50-56.
3. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В.Краевский, А.В Хуторской. – М.: Изд. Центр «Академия», 2007.
 4. Левитас Г.Г. Уровни, трудность и сложность учебных задач // Школьные технологии. – 2003. – №4. – С. 101-103.
 5. Методичні рекомендації до лабораторних занять і самостійної роботи студентів психолого-природничого факультету з курсу «Шкільний курс біології та методика його викладання» / Укл. І.І.Карташова. – 2-е вид. – Херсон: Літера, 2002. – 98с.
 6. Програма з біології для загальноосвітніх навчальних закладів 6-11 класи. – К.: Шкільний світ, 2001.
 7. Штейнберг Л.Г. Управление учебной познавательной деятельностью // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С.17-23.

Мороз Н.С.*

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ У СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено висвітленню історичних аспектів використання театралізованої діяльності учнів в системі виховної роботи Великої Британії. У ній показано, що в різні періоди театр займав різне місце в закладах освіти країни.

Одним із найважливіших напрямів процесу формування всебічної гармонійно розвиненої особистості є творчий розвиток підростаючого покоління. Велику роль у даному процесі традиційно відіграє театралізована діяльність учнів, а тому її використовують в системі навчально-виховної роботи навчальних закладів багатьох країн світу. Зокрема, у Великій Британії найпоширенішою формою і методом естетичного виховання з давніх часів був і є театр та всі види діяльності, які походять від нього, а саме: рольові ігри (Role Play), творча драма або творча інтерпретація ролі (Creative Drama), процесуальна інтерпретація ролі (Process Drama) тощо.

Становлення та розвиток освітньо-виховної системи даної країни відбувалося не одне століття, але більш схожою на сучасну вона стала після реформ кінця XIX – початку XX століть – періоду «нового» виховання і «нових» шкіл. Перша така школа була заснована доктором Редді в Англії (в Аботсхольмі) у 1889 році. Однією з основних ознак «нових» шкіл тих часів добре поставлене етико-естетичне виховання (школи розташовували переважно у сільській місцевості, на берегах річок, озер або

* © Мороз Н.С.

поблизу лісу; для учнів організовували щоденні вправи з різних видів мистецтв, часті екскурсії та походи; для формування в учнів морально-релігійних і патріотичних якостей їх залучали до участі у вранішніх і вечірніх молитвах) [17, с. 84].

І це не дивно, адже протягом усієї історії люди виявляли значний інтерес до театру. У первісних суспільствах у театральних діях брали участь великі групи людей. Такі дії найчастіше складалися з певних рухів та музики, а загальним джерелом натхнення не лише у примітивних народів, але й у пізніші часи (наприклад, у греків та середньовікових європейців) виступала релігія. Подібні театралізовані явища, як правило, передбачали релігійні обряди, жертвоприношення тощо.

На думку театального історика Вера Робертс (Vera Mowry Roberts), «рудименти театру, розвивались з трьох основних причин: необхідність у розвитку розмовної мови; необхідність та впевненість у збільшенні поставок продовольства; необхідність та впевненість у перемозі над людськими супротивниками» [11, с.20]. І це дійсно так, бо розмовна мова була потрібна для спілкування та комунікації між різними верствами населення та різними народами; війни, завоювання нових земель та відносини з іншими державами й народами призводили до збільшення поставок продовольства та виникнення у письменників нових ідей, які згодом втілювалися на театральних сценах.

Протягом всієї історії людства діти залучали до участі у театралізованих виставах у якості акторів. У той самий час ідея розвитку особистості дитини через її участь у різноманітних театралізованих імпровізаціях, у порівнянні з іншими думками про виховання підростаючого покоління, досить молода та актуальна. Вона з'явилася лише наприкінці XIX століття, коли одними із перших про значення імпровізованої драми для дітей написали в Японії – доктор Тсібуши (Dr. Tsibushi), а в Англії – Харріет Фінлей Джонсон (Harriet Finlay Johnson) [4]. Згодом (у 1917 році) про значення образної гри написав Генрі Кадвелл Кук (Henry Caldwell Cook) [3], а у 1922 у своєму есе він виділив її в окремий метод навчання та виховання [2].

На значенні драми та театру для дітей одними з перших у 1903 році наголосили американські та британські діячі. У цей період у Сполучених Штатах (у Нью-Йорку) в Освітній Спільноті (Educational Alliance) засновано Дитячий образотворчий театр. Центр, як і всі інші споруди того періоду, знаходився в гетто і пропонував для сусідів-іммігрантів різноманітні форми проведення дозвілля. Найбільшою популярністю серед дорослого

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

населення користувався театр. З огляду на це адміністрація вирішила запропонувати подібну програму і для дітей та молоді, які відчували нестачу розваг. Було вирішено залучити їх до участі у драматичних діях. У ті часи директором одного з подібних центрів була Еліс Хертс (Alice Minnie Herts), яка працювала разом із британцями. Вона всіляко підтримувала цю ідею, адже була не тільки соціальним працівником, а й театральним ентузіастом. Результатом активної діяльності Еліс Хертс стали нові програми, класи гри, кукольні шоу та розповіді історій (storytelling) для дітей та молодих людей різного віку [5; 6; 10].

Трьома керівними принципами Дитячого образотворчого театру були: естетичний: забезпечити для дітей корисні розваги, починаючи з «Бурі» Шекспіра; освітньо-виховний: ознайомлювати дітей із гарною літературою і надати їм можливість почути гарну мову; соціальний: запропонувати дітям та їх сім'ям брати участь у програмі разом [5; 10].

Дитячий образотворчий театр мав великий успіх і був моделлю для наслідування для інших міст та країн світу, а його керівні принципи є провідними і понині.

На початку XX століття з'явилася низка робіт, автори яких намагалися підвести наукове підґрунтя під дитяче театральне мистецтво. Так, у 30-х роках XX століття з'явилися книги Вініфред Вард (Winifred Ward) «Сценічна майстерність» та «Театр для дітей» [14; 15], де наголошено, що існує різниця між тим, що бачать діти, і тим, що вони роблять. У зазначених роботах представлено та обґрунтовано цілі, процедури та методи кожного учасника театралізованого дійства, тоді як його підґрунтя є готовим та однаковим для всіх. Із тих пір в обігу з'явилися і почали широко використовуватися терміни «творча драма», «процесуальна драма», «імпровізація», «неформальна драма» тощо [10].

Своїми дослідженнями у сфері творчої драми відома також Неллі МакКаслін (Nellie McCaslin), яка зацікавилася творчою драмою у 1937 році. Вона почала з вивчення театального мистецтва, а потім зацікавилась зростаючим впливом Станіславського. Результатом такого стало поступове включення нею елементів імпровізації у процес навчання учнів середньої школи. Близько 1944 року МакКаслін почала працювати у Національному коледжі вчителів (National Teacher's College) в Еванстоні, а у середині 50-х років вона побачила у Нью-Йорку кілька відкритих сесій Морено (J.L. Moreno) – винахідника психодрами. Саме тоді МакКаслін дійшла висновку, що термін «сценічна майстерність»

занадто загальний, наводить на роздуми. Вона запропонувала роботу акторів на сцені називати «творчою драмою». Більш того, МакКаслін написала про це кілька книжок та широко використовуваний підручник, який закінчила у 2005 році [1].

Професор МакКаслін була одним з головних початківців у сфері дитячої творчої драми та автором головних підручників у даній сфері, серед яких «Творча драма у класі та поза ним» [9], «Діти та драма» [8] та інші. На її думку, театр у тій чи іншій мірі завжди є частиною життя, скільки людина себе пам'ятає. МакКаслін систематизувала театральну діяльність дітей: спочатку – це імпровізована гра з іграшками; пізніше, дитячі шоу у дворі, на ганку або інших приладах, що відіграють роль сцени; далі – лялькові театри, драматичні гуртки у середній школі або коледжі з виступами в театрі та в концертних залах. Кожен із названих етапів сприяє формуванню у дітей морально-естетичних поглядів та переконань [2].

У 50-ті роки ХХ століття, спираючись на перспективні ідеї МакКаслін, британець Пітер Слейд (Peter Slade) написав кілька книжок про дитячу драму [12; 13], де запропонував використовувати дитячий потенціал в театральному середовищі.

Десятиріччям пізніше Брайан Вей (Brian Way), у своїх роботах зосередив увагу на можливостях використання драми при навчанні школярів різних дисциплін та у процесі виховання [16]. Треба зауважити, що сьогодні, як і раніше, велика кількість учителів творчої драми у Великій Британії успішно використовують методи, які були вилучені з різних видів театральної діяльності та підтримані багатьма вченими та педагогами цієї країни, а також Канади та Америки [1].

Варто нагадати, що до того, як з'явився термін «творча драма» (creative drama), широко вживаним був термін «сценічна майстерність» (dramatics), а діти називали це «постановкою п'єси» (story acting). Однак незалежно від назви діти використовували монологи (рідко лінійні), діалоги (взяті прямо з вулиці, але ті, які у цілому передавали певний смисл) та мову тіла (енергійна та вільна). Це був театр, який він є: чесний, цілеспрямований, захоплюючий, сирий але, що надзвичайно важливо, дуже цікавий для самих акторів [10].

У сучасному суспільстві, як справедливо вважає професор Неллі МакКаслін, місце для творчої драми є і в дитячому театрі, і в театрі для молодих глядачів. Творча драма також широко використовуються як різновид позакласної та гурткової роботи. І це не дивно, оскільки слова Вініфред Вард про те, що більш

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

важливо, що роблять діти, ніж те, що вони бачать, підтверджує саме життя. Цю думку завжди підтримувала і Неллі МакКаслін, адже діти, особливо молодші, які приймають участь у постановці п'єс, дуже часто відтворюють певні фрагменти пізніше. Наприклад, якщо спостерігати за дітьми під час перерви між репетиціями або на вулиці, коли вони йдуть додому, то можна побачити, що вони, майже завжди, виконують уривки з п'єс, які захопили їхню цікавість [10].

Зауважимо, що протягом минулого (XX) століття у Великій Британії було визнано та використовувалось дещо інше призначення драми і театру. По-перше, це проект T.I.E. – Theatre-in-Education (Театр в освіті та вихованні). Замість того, щоб ставити традиційні дитячі п'єси та класику, націлені на розвагу глядачів, програми T.I.E. засновано на соціальних проблемах та спрямовано на зміну дитячого мислення. Зазначене можна реалізувати досить успішно, адже, підіймаючи розуміння тієї чи іншої проблеми через театралізоване дійство, можна змінити відношення до неї. По-друге, це проект D.I.E. – Drama-in-Education (Драма в освіті та вихованні). Дана програма спрямована на використання у класній кімнаті. Вона надає дітям можливість дослідити матеріал, зробити висновки, уявити план і представити свої результати однокласникам. Це приклад «навчання в ході діяльності» («learning by doing»), який винайдено та продемонстровано британськими лідерами Дороті Хіткот (Dorothy Heathcote), Гевін Болтон (Gavin Bolton), Сісілі О'Нейл (Cecily O'Neill) та іншими. На семінарах, які вони проводять учителів-вихователів готують до використання даного проекту у своїх класних кімнатах. Зазначена концепція мала значне поширення і успіх, бо поєднувала в собі навчально-виховні цілі, так само, як T.I.E. – певні соціальні цілі. Однак поряд із успіхом була і деяка критика [10]. Так, британський педагог Девід Хорнбоак (David Hornboak), виявляв занепокоєність відносно того, що втрачено театр як художню форму. За умов названих проєктів він перетворювався на інструмент. Девід Хорнбоак також відмітив, що D.I.E. став складною формою педагогіки, а не її предметом. З іншого боку він погоджувався, що застосування проєктів є ефективним способом викладання, навчання та виховання [7].

Таким чином, театр та всі види театралізованої діяльності, які походять від нього, використовувались з давніх часів, але стрімкого розвитку набули у XX столітті. Значний внесок у дану справу зроблено у Великій Британії. Це цінний досвід, який може стати у нагоді в умовах реформування системи освіти України.

Література:

1. Blanter, Adam. Creative Drama and Role Playing in Education, available at URL <http://www.interactiveimprov.com/creativedrama.html>
2. Caldwell Cook, H. The Play Way, An Essay in Educational Method. London, 1922.
3. Caldwell Cook, Henrie. The Play Way. Cambridge, England, 1917.
4. Finlay-Johnson, Harriet. (1911). The Dramatic Method of Teaching. London: Blackie.
5. Herts, Alice Minnie. The Children's Educational Theatre. With an Introduction by Charles W. Eliot, President Emeritus of Harvard University. New York and London: Harper & Brothers Publishers, 1911.
6. Herts, Alice Minnie. The kingdom of the child. New York: Dutton, 1918.
7. Hornbroak, David. Education and Dramatic Art. Oxford: Basil Blackwell – 1989.
8. McCaslin, Nellie. Children and Drama. D. McKay Company, 1975, 193 pp.
9. McCaslin, Nellie. Creative Drama in the Classroom and Beyond. 6th edition. Longman Pub Group, 1995, 460 pp.
10. McCaslin, Nellie. Reflections on Creative Drama, Process Drama in Education, Theatre-in-Education, and Drama Therapy, written September 2004, available at URL <http://www.interactiveimprov.com/mccaslinwb.html>
11. Roberts, Vera Mowry. On Stage. New York: Harper & Row, 1962.
12. Slade, Peter. An Introduction to Child Drama. London: University of London Press, 1958, 100pp.
13. Slade, Peter. Child Drama. London: University of London Press, 1971, 379 pp.
14. Ward, Winifred. Creative Dramatics. New York: D. Appleton-Century Company, 1930.
15. Ward, Winifred. Theatre for Children. New York: D. Appleton-Century Company, 1939.
16. Way, Brian. Development through drama. London: Longman, 1967, 308 pp.
17. Мешко О.І., Янкович О.І., Мешко Г.М. Історія зарубіжної школи і педагогіки. – Тернопіль, 1996.

Новосьолова В.І.*

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ У СИСТЕМІ РОБОТИ НАД ЗБАГАЧЕННЯМ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ЕМОЦІЙНО ЗАБАРВЛЕНОЮ ЛЕКСИКОЮ

У статті розкрито соціокультурний аспект у системі роботи над збагаченням мовлення учнів лексикою.

Своєрідність вивчення української (рідної) мови полягає у реалізації двох важливих функцій у навчанні та вихованні сучасного учня: пізнавальної та функції забезпечення інтелектуального, духовно-морального та емоційного розвитку

* © Новосьолова В.І.

особистості. За допомогою рідної мови осмислюється і сприймається світ, відбувається знайомство з усіма галузями життєдіяльності свого народу, формується духовний світ особистості. Мова формує національну свідомість учня, є основою становлення пізнавальної сфери особистості.

Засобом опанування національних і загальнолюдських культурних і духовних цінностей є соціокультурна змістова лінія чинної програми з української (рідної) мови [7]. Реалізується ця змістова лінія на основі текстів відповідної тематики, що використовується як дидактичний матеріал та за допомогою завдань, що передбачають опрацювання цих текстів. До таких завдань належать і емоційно орієнтовані завдання, спрямовані на збагачення мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою.

Граматичні категорії, синтаксичні поняття вивчаються, як правило, на прикладі відомих і зрозумілих учням слів, що позначають конкретні назви. У той же час поза увагою залишається величезний пласт лексики, який володіє не тільки інформаційними ресурсами, але передусім виховними і розвивальними можливостями.

Не зважаючи на те, що методисти і вчителі розуміють доцільність поєднання груп слів, особливо таких, що мають виховні потенції, до цих пір ця думка важко входить у практику методики. Проблема недостатньо висвітлена вченими-педагогами та методистами. Схвально, що з'явилися підручники [4, 5], у яких зроблено першу спробу згрупувати дидактичний матеріал за певними соціокультурними темами і тим самим підвищити виховний потенціал матеріалу. Акцентовано увагу на розвиток комунікативних умінь учнів, мовного чуття, який досягається багатьма ефективними методами і прийомами роботи, серед яких особливе значення подається роботі з текстом, зокрема аналізу мови тексту різних стилів мовлення та зіставлення текстів різних авторів на одну і ту ж соціокультурну тему. Звертається увага на засоби вираження тексту, зокрема емоційно забарвленою лексикою, синонімами, антонімами.

На сучасному етапі визріла гостра потреба у розвиткові морально-етичної складової мовленнєвого розвитку. Ми маємо прищепити переконання кожному учневі: щоб стати справжньою людиною, необхідно звіряти свої думки і вчинки із загальнолюдськими морально-етичними цінностями.

Маємо виробити в учнів універсальні уміння на зразок:

– розуміти й інтерпретувати тексти різних стилів, виділяти в них основний смисл, події, явища, зіставляти їх з власним

досвідом, почуттями, цінностями;

- спостерігати за явищами природи й суспільства, робити висновки про їхню сутність, оцінювати їх;

- обробляти інформацію з різних джерел, систематизувати її і типологізувати, добирати й використовувати інформацію для досягнення власних цілей та особистого розвитку;

- помічати й формулювати проблеми, виявляти в них відоме й невідоме, добирати й створювати варіанти розв'язків.

- здійснювати індивідуальну і колективну діяльність, створювати для себе норми діяльності й поведінки; здійснювати рефлексію своєї діяльності, поведінки й цінностей [6; 5-7]

Особливе значення у досягненні виховних можливостей уроків рідної мови, розвитку мовлення учнів, формуванні учня як особистості, розвитку його мислення належить процесу збагачення мовлення емоційно забарвленою лексикою.

На нашу думку, збагачення мовлення учнів зазначеним пластом лексики повинно активізуватись на рівні тексту. Саме на рівні тексту відбувається безпосередній вихід на мовленнєву практику. Текст стає відправним мотиваційним моментом для аналітичної роботи над знаходженням виучуваних мовних одиниць, явищ і закономірностей, з'ясуванням їх взаємозв'язків з іншими елементами мовної системи, спостереженням над функціонуванням у мовленні та подальшої конструктивної творчої роботи з відпрацюванням відповідних мовленнєвих умінь та навичок. Тільки такий підхід дає змогу зрозуміти системність мовних явищ. Для вчителя текст – засіб формування системи цінностей, комунікативної, мовної та соціокультурної компетенції учня, а для самого учня – джерело інформації, об'єкт розуміння і вивчення.

К.Д.Ушинський вважав, що потрібно «через слово ввести дитину в область духовного життя народу» [8; 264]. На наш погляд, це важливе завдання – збагачення мовлення учнів – треба розв'язувати, маючи на увазі, що слово – частина висловлювання, головний стилістичний засіб; тобто збагачувати мовлення учнів, працюючи над низкою стилістичних понять.

Під оцінними засобами ми розуміємо комплекс лінгвістичних засобів, які допомагають мовцю виразити суб'єктивне ставлення до того предмета, явища, про який говориться у висловлюванні.

На нашу думку, на уроках рідної мови вчитель повинен пам'ятати, що головне завдання навчання мови полягає не в тому, щоб дати комплекс певних граматичних понять, а навчити бачити, відчувати багатство рідної мови і вміло ним користуватися.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Навчання має базуватись на знаннях і мовному чутті. Оволодіння певними теоретичними відомостями повинно скласти основу, без якої неможливе практичне вдосконалення мовленн्या.

Маємо на увазі і словникове багатство, і різноманітність синтаксичної будови, і виразність. Одним із проявів багатства і виразності мови є наявність у ній лексичних засобів, які виконують експресивно-оцінну функцію.

Запам'ятовування семантики слів, тематично поєднаних, як відомо, набагато міцніше і ефективніше у зв'язку із виникненням у пам'яті асоціацій. Відповідно, групування слів стимулює якісне збагачення словника кожного учня.

На сучасному етапі розвитку національної школи залишається актуальною методична порада І.І.Срезневського – розвивати уважність дітей «до значення слів і до зв'язку уявлень і понять, які виражаються словами» [1]. Особливо це стосується емоційно забарвлених слів морально-етичної тематики.

Оскільки кожна шкільна дисципліна зобов'язана знайомити учнів із відповідною термінологією, то у процесі вивчення рідної мови має бути визначено лексичний континіум, до якого належатиме термінологія мовознавча і літературознавча. Але мова вивчається також як операційний засіб, засіб опису людських почуттів, стосунків, тощо.

Підлітковий вік надзвичайно сприятливий період для засвоєння морально-етичних понять, бо, на думку психологів, йде активний процес становлення особистості: формується внутрішній світ, духовність, усвідомлюються моральні цінності, закладаються основи для само удосконалення, самовиховання. Важливо дібрати такі слова, які б з збагачували б життєвий досвід учнів і доступно пояснювали б їх семантику на життєвих (літературних) прикладах. Нами зроблено спробу відібрати двадцять п'ять іменників що називають певні морально-етичні поняття для їх актуалізації у процесі вивчення рідної мови, їх синоніми, антоніми, а також деякі значення багатозначних слів.

Це такі слова: благородство, правдивість, ввічливість, простота, вдячність, поблажливність (милостивість), вірність, самовідданість, гордість, сумління, доброзичливість, співчуття, доброта, справедливість, інтелігентність, терпіння, лагідність, чесність, мудрість, честь, обов'язок, чуйність, піклування, щедрість, щирість.

Слова дібрано у межах сфери відношень та орієнтовної тематики текстів, передбачених соціокультурною змістовою лінією чинної програми з української (рідної) мови [7; 36]: Я й

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

українська мова і література, Я і Батьківщина (її природа, історія, рідне село чи місто), Я і національна культура (звичаї, традиції, свята, культура взаємин, українська пісня), Я і мистецтво (традиційне і професійне), Я і освіта, наука, Я і ти (члени родини, друзі, товариші), Я і ми (класний колектив, народ, людство), Я як особистість.

Відібрані слова, які належать до пласту емоційно забарвленої лексики і доступні підліткам 5-7 класів та мають слугувати навчальним дидактичним матеріалом не лише під час вивчення лексики, а й у процесі вивчення будь-якого розділу на уроках рідної мови. Особливістю соціокультурного аспекту у роботі над збагаченням мовлення є те, що учні звертатимуться на уроці до таких тем і проблем, які їм будуть цікавими, важливими в їхньому особистісному становленні й розвитку, ґрунтуватимуться на їх життєвому досвіді і розширюватимуть їх кругозір.

Такий підхід сприятиме цілісному сприйняттю навчального матеріалу з мови, закріплюватиме розуміння, що мова завжди втілюється в активних формах, реалізується в конкретній мовленнєвій діяльності, а не існує в переліку абстрактних теоретичних узагальнень.

У процесі роботи над збагаченням мовлення емоційно забарвленою лексикою можна використовувати два основних методи (прийоми) засвоєння лексичного значення названого пласту слів: семантичний (від слова до пояснення його семантики) і оносемантичний (від розкриття ситуації, що містить текст, до її назви).

Оносемантичний прийом, на нашу думку, більш ефективний, бо семантика слова розкривається через описану в художньому творі ситуацію, тобто через текст, який безпосередньо впливає на уяву, бо описана ситуація – це приклад вчинку літературного героя, який має бути зразком для наслідування. Осмислення ситуації, яка описує поведінку героя, безумовно, забезпечуватиме формування у підлітків позитивних емоцій, якими є моральні чесноти особистості.

Ці два основні прийоми семантизації сприятимуть ефективному збагаченню індивідуального словника школярів новими словами, позитивно впливаючи на формування високої моральності учнів. Крім того, оносемантичний прийом дозволить здійснювати органічний зв'язок рідної мови з уроками літератури, а також вчитиме уважно відноситись до змісту художніх творів, до смислу ситуацій, описаних в них.

Система роботи над засвоєнням лексичних і граматичних

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

значень абстрактних слів морально-етичної тематики передбачає, що процес запам'ятання семантики цих слів, які є дидактичним матеріалом уроку, сприятиме не лише підвищенню виховного потенціалу учнів, а й буде позитивним зразком у життєвих ситуаціях, вироблятиме в учнів психологічні установки на самовдосконалення, націлюватиме на вищі етичні й естетичні цінності.

Таким чином, мовленнєвий розвиток учнів на уроці рідної мови буде максимально ефективним, якщо здійснюватиметься за умови соціокультурної ідентифікації з власним народом, врахування ціннісних пріоритетів, цілісного світосприйняття, взаємозв'язку емотивної та формально-логічної сфер особистості, теорії і практики, систематичного збагачення словникового запасу. Ця тема відкриває нові обрії у досягненні кінцевої мети – збагаченні мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою і потребує подальшої розробки і дослідження.

Література:

1. Короткий тлумачний словник української мови. – К.: Наукова думка, 1989.
2. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и в детском возрасте. – Спб: Тип. Акад. наук, 1899. – С. 43.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах. – К., 1977.
4. Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Остаф Я.І., Новосьолова В.І. Рідна мова: Підручник для 5 класу. – К.: Абрис, 2000.
5. Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Новосьолова В.І. Остаф Я.І. Рідна мова: Підручник для 6 класу. – К.: Генеза, 2003.
6. Тубельский А.Н. Как возможен переход к компетентносно направленному содержанию образования // Перевод предметных умений в универсальные умения школьника / Под ред. А.Н.Тубельского. – Т.2. Русский язык. – М.: Школа самоопределения, 2002. – 64 с.
7. Українська (рідна) мова. 5-12 класи / Автори Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова, В.І.Тихоша, А.М.Корольчук, В.І.Новосьолова, Я.І.Остаф / За ред. Л.В.Скуратівського. – К: Ірпінь: Перун, 2005. – 176 с.
8. Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11-ти т. – М.: АПН РСФСР, 1950. – Т.10. – 606 с.

Полєвіков І.О.*

ВИТОКИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ У МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ

У статті охарактеризовано музично-педагогічну спадщину України в аспекті створення передумов щодо реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичних школах України.

Актуальність рефлексії історичного досвіду розвитку вітчизняної музичної освіти в контексті традицій і інновацій обумовлена

* **© Полєвіков І.О.**

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

в даний час об'єктивними й незворотними процесами глобалізації культури й освіти. Розвиток історико-педагогічного процесу на початку ХХІ століття висуває на перший план проблему єдиного освітнього і науково-педагогічного простору, питання про діалог і взаємозбагачення педагогічних традицій. Приєднання України до Болонського процесу дозволяє нашій країні, з одного боку, збагатитись позитивним досвідом зарубіжних освітніх систем, долучити загальноосвітні і європейські тенденції розвитку вищої освіти до ресурсу модернізації вітчизняної вищої школи, а з іншою – мати нагоду для демонстрації своїх високих культурно-освітніх традицій. У цих умовах Україні важливо не тільки стати повноправним членом єдиного освітнього і науково-педагогічного простору, але і зберегти свою національну ідентичність, свій культурно-освітній потенціал і етнонаціональну культурну самобутність.

У даному контексті представляється актуальним визначення специфіки вітчизняних традицій музичної освіти. Не менше важливим є осмислення діалектики традицій і новаторства в історії розвитку вітчизняної музичної освіти. Дослідження даної проблеми дозволить прогнозувати систему координат у підходах до формування і розв'язання сучасних проблем вітчизняної музичної освіти в умовах глобалізації освіти і культури.

Мета статті: розглянути музично-педагогічну спадщину України в аспекті створення передумов щодо реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичних школах України.

Українська музична культура своїми коренями сягає сивої давнини. Найціннішим її скарбом став музичний фольклор, що обіймає величезну кількість пісень, танців, замовлянь і обрядів. Ще Київська Русь відзначалася розвиненою і професійною музичною культурою. Крім скарбів народної творчості вона включала в себе і церковну музику, і музику княжого двору, й скомороше музичення.

Центрами музичної освіти в стародавній Русі були монастирі і княжі двори. Діти вчилися переважно в монастирських школах. Так, у відкритій княгинею Ганною Всеволодовною в Києві в XI ст. при Андріївському монастирі спеціальній жіночій школі навчали також співу [3, с.374]. З розвитком приватних шкіл індивідуальне навчання співу включалося в коло основних предметів [3, с.72].

Навчали хоровому співу і в братських школах. Разом з позитивними рисами загальної навчальної роботи братські школи демонстрували високі зразки музичного виховання, хорового співу. Значне місце відводилося навчанню співу і в духовних училищах, що знайшло своє відображення в ухвалях Собору (1551).

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Таке навчання відбувалося не тільки в плані загальноосвітньому, але і спеціальному. Досвід професійного хорового виконання і педагогіки, використовувався в шкільному навчанні співу. В свою чергу, останнє було основним каналом, що живив професійне хорове мистецтво. Розвій співу в Україні викликає і зростання музичної творчості. І хоча до наших часів не збереглися твори тогочасних композиторів, однак знаходимо вже тогочасні списки творів та прізвищ українських композиторів: Дилецький, Законько, Мазурок, Гавалевич, Завадовський, Колядчин, Чернушин, Бишовський, Пикулицький, Шаваровський, Яжевський й ін.

З середини XVI ст. в музиці відбувається процес відродження як синтез слов'яно-греко-латинських культур, що адаптувалися на ґрунті місцевої фольклорної традиції.

Особливої потужності процесу відродження системи музичної освіти надавала поетапна участь у культуротворчих ініціативах усіх суспільних верств. Так, у початковий період вирішальна роль належала міщанам та дрібній шляхті; магнатські кола в союзі з елітарною інтелігенцією забезпечили піднесення першого загальноукраїнського культурно-освітнього центру в Острозі. Для загальноукраїнської національної школи музики багато зробила і вища церковна ієрархія.

Розбудова нової музичної культури спиралася на три головні інновації: перехід на нову загальноєвропейську музичну писемність; освоєння нормативів акордового тонально-гармонічного багатоголосся; нарешті розвиток нової системи музичного виховання у братських школах, доступних для молоді усіх суспільних верств. Складання віршів та музики до них було, мабуть, двоєдиним процесом. Цього навчали в школах.

Піклувалися у братських школах братчики і побутом музикантів: співачки жили у бурсі при школі, одержували харчі та одяг і деяку плату за спів та дзвоніння під час церковних відправ. Братчики дбали також про забезпечення вчителя співів, який опікувався своїми учнями. Так братські школи стали осередком народження школярської пісні, створення раціонального варіанта музичної азбуки, граматики.

Якщо у киево-братський період було усвідомлено факт народження нової загальнонаціональної культури хорового співу, яку почали називати київською, то у Києво-Могилянський період відбулося усвідомлення системності цієї культури та конкретних її автономних складників: це «київська нота» (музична писемність), «київська азбука, граматика» (музична педагогіка), «київське пініє» (школа творчості), «київські співачки» (школа

виконавства) [6, с.144-151].

У київській школі XVII ст. сформувалося філософське розуміння музики як мистецтва узгодженості у всіх родах явищ і музика сприймалася як друга філософія та граматики. Масове любительське музикування і творчість були тим ґрунтом, на якому виділялася своїм високим професійним рівнем й композиторська творчість видатних майстрів київської, загальноукраїнської школи музики. Основу для масового поширення вокально-хорового виконавства та розквіту золотих голосів України заклала регулярна система музичної освіти у братських школах та київській колегії, які були доступні для молоді всіх верств суспільства.

Сучасники зазначають особливо тепле, «щире» («як рідний батько») ставлення вчителів до учнів, що значно полегшувало дітям труднощі навчання співу.

Незвичайним для того часу явищем було навчання співам дівчаток та дорослих дівиць. Всі вони вміли читати, були знайомі з філософією, логікою і займалися творчістю.

Татаро-монгольське іго на декілька сторіч перервало історичний розвиток нашої держави. Починаючи від другої половини XIII ст. практично завмирає активне творче життя, замовкає пісня в селах та церковний спів. Єдиним осередком, де не лише зберігалась, але й примножувалась, збагачувалась у XIV–XV ст. українська наука й культура, було Галицько-Волинське князівство. Тільки з другої половини XV ст., після того, як поступово відроджуються після страшної руйнації українські міста і села, починає підноситись освіта та культура.

Професійна музика того часу, окрім монастирів і храмів, зосереджується найбільше в братських школах та академіях.

Навіть Запорізька Січ не цуралася прекрасного й віддавала належне музичним заняттям. Для занять музикою серед хлопчиків 10-12 років вибирали найздібніших. Вони служили при запорізькому війську як сурмачі або виконавці на інших інструментах, або ж як співаки.

У другій половині XVIII ст. продовжують розвиватися ті національні традиції музичної освіти, які сформувалися ще в XVII – першій половині XVIII ст. і забезпечували широку елементарну музичну грамотність та високий професійний рівень церковних хорів. Хоч у другій половині XVIII ст. занепадають братські школи, проте майже при кожній церкві в містах і селах України продовжують існувати початкові школи. У них діти не тільки навчалися грамоти, але й діставали елементарні музичні знання,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

які використовувалися у співі в церковних хорах.

Відкрившись в 30-х роках XVIII ст., у другій половині XVIII ст. продовжувала існувати Глухівська музична школа, яка готувала співаків-хлопчиків з України для петербурзького двору. У ній крім співу вчили і гри на скрипці, гуслах, бандурі. У Глухівській школі навчалися відомі українські композитори М.Березовський і Д.Бортнянський.

Музичні школи були також в українських слободах Олексіївці та Борисівці на Слобожанщині. Музичне навчання існувало у Харківському, Чернігівському і Переяславському колегіумах. Клас вокальної та інструментальної музики Харківського казенного училища був по суті музичною школою.

Є підстави вважати, що Г.Сковорода, викладаючи в Харківському колегіумі поетику, синтагму, грецьку мову (протягом 1759-1764 рр. з перервами), навчав учнів колегіуму також співати по нотах у супроводі органа. З листів Г. Сковороди до його учня і приятеля М. Ковалинського, дізнаємось: «Сам я проводитиму з хлопцями навчання в супроводі органа, тим часом подбай про те, щоб трохи підготувати до співів по нотах нашого Максимка» (Харків, вересень 1762 р.); «Я привезу з собою і велику частину хору, тобто моїх співаків-хлопців» (Харків, друга половина травня – початок червня 1763 р.) [5, с.225,298].

У другій половині XVIII ст. в Україні існували різні осередки музичної освіти де значна увага приділялася опануванню нотної грамоти, співацької майстерності, вивченню репертуару церковної музики а також гри на різних (народних та професійних) інструментах. Наприкінці XVIII ст. створювалися приватні пансіони, де навчали грати на клавесині і фортепіано.

У перших десятиліттях XIX ст. музична освіта була дуже тісно пов'язана з виконавськими осередками. При виконавських колективах часто існували школи, де навчалися музики, а в освітніх закладах виникали хори, оркестри.

Культурно-освітні традиції національної освіти, які встановилися в Україні у XVI – першій половині XVIII ст., наприкінці XVIII – на початку XIX ст. зникають [1, с.63]. У Східній Україні була запроваджена система освіти, єдина для всієї Російської імперії. Царська політика була спрямована на те, щоб максимально обмежити доступ простого народу до знань. Спеціальним розпорядженням міністра народної освіти від 1813 р. і царським указом 1827 р. заборонявся доступ у середні та вищі навчальні заклади вихідцям із селян-кріпаків, а циркуляр міністра 1840 р. відкрито вимагав обмеження освіти для простого народу. В

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

існуючих освітніх закладах не дозволялося викладання українською мовою. Українська історія, культура, звичаї та ін. не входили до програм навчання. Усе це гальмувало розвиток національної свідомості. У перших десятиліттях XIX ст. в Україні ще не було спеціальних музичних закладів, які б забезпечували розвиток українського музичного мистецтва [2, с.202; 1, с.65].

Традиційними осередками музичного життя й виконавства в перших десятиліттях XIX ст. були поміщицькі маєтки. На початку XIX ст. широко відомими були оркестр і хор у маєтку Олексія Будлянського в с. Чемері на Київщині. Цей поміщик відібрав здібних хлопчиків-кріпаків, найняв для них учителів і капельмейстера й через деякий час учні «набули знань... словесності, іноземних мов і стали чудовими музикантами».

У 1865 р. в Одесі П.Сокальський організував Товариство аматорів музики й музичну школу при ньому.

У 60-90 роках у Наддніпрянській Україні діяли російські музичні осередки, а в Західній Україні – австрійські та польські. Імперська політика національного гноблення, яку проводила чужоземна влада в обох частинах України (Наддніпрянській та Західній), призводила до звуження функціонування української музики в суспільстві.

У другій половині XIX ст. в Україні функціонувала та система освіти, що діяла в усій Російській імперії. У шкільних закладах України повністю ігнорувалися національні потреби. Це було характерне й для музичної освіти.

Протягом певного періоду в київській музичній школі російського музичного товариства (1869-1870 рр.) працював М.Лисенко, однак через незгоду в багатьох принципових питаннях він залишив викладацьку роботу в цій школі. Засади національної музичної освіти М.Лисенко реалізовував у заснованій ним музично-драматичній школі в Києві (1904 р.).

Періодом, який в багатьох аспектах можна вважати прототипом сьогодення, є початок XX століття. Цей видатний етап на шляху розвитку вітчизняної музично-педагогічної думки відзначений творенням вагомих теоретичних та практичних засад національної музичної освіти в Україні, виникненням оригінальних ідей та методичних концепцій щодо музичного розвитку та виховання дитини на ґрунті національної музичної творчості. Концептуально нової оцінки та певного переосмислення вимагає період існування Української Народної Республіки (1917–1920 рр.). Саме тоді завдяки зусиллям прогресивної інтелігенції питання загальної музичної освіти

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

вперше були визначені серед першочергових та розв'язувалися за значної підтримки уряду молодой української держави. Плідні пошуки нестандартних підходів щодо музичного розвитку дитини в 20-ті роки ґрунтувались на синтезі новітніх ідей з досягненнями музично-педагогічної думки перших років ХХ століття.

Важливі аспекти процесу становлення національної системи освіти та педагогічної думки на початку ХХ століття розкриті в роботах педагогів минулого та сучасності: Г.Васьковича, Г.Ващенко, І.Крилова, С.Постернака, Ст.Сірополка, Л.Вовк, М.Заволоки, Н.Калениченко, М.Ярмаченка, О.Сухомлинської.

Пошук нових методологічних настанов у підходах до вивчення української культури загалом, і музичної зокрема, в історико-культурному контексті перших десятиріч ХХ століття розкрито в працях М.Гордійчука, Е.Кучменко, І.Ляшенка, Л.Мазепи, М.Ржевської, Л.Філоненка, О.Шевчук.

Шляхи реформування форм, методів, змісту сучасної мистецької освіти в аспекті національного та перспективи її подальшого розвитку визначені у працях та реалізовані в практичній діяльності А.Авдієвського, А.Болгарського, С.Горбенка, І.Зязюна, Г.Падалки, О.Рудницької, В.Шульгіної тощо.

У працях Н.Величко, С.Процика, Л.Іванової, Є.Федотова теоретично обґрунтовано внесок українських композиторів В.Верховинця, М.Леонтовича, К.Стеценка, Я.Степового, П.Козицького, С.Людкевича, Л.Ревуцького в розробку змісту музичної освіти, доведено значущість їхнього творчого доробку для дітей.

У дисертаційному дослідженні О.Овчарук [152] міститься аналіз освітньої діяльності М.Лисенка, О.Дзбанівського, П.Кожича, М.Леонтовича, В.Петра, К.Стеценка, І.Фісуна та ін. і дає можливість стверджувати, що умови викладання музичних дисциплін, в залежності від джерел утримання навчального закладу та соціального статусу вихованців, мали суттєві відмінності. У приватних закладах освіти передбачалось оволодіння не тільки вокальною, а й інструментальною музикою. У народних школах, підпорядкованих Міністерству народної освіти Російської імперії, предмет, що мав назву «співи», до 1917 р. залишався необов'язковим для викладання. Введення його до навчального плану залежало від матеріальних можливостей школи, наявності викладача, поглядів керівництва і, як правило, регулювалось потребами церковних відправ.

Простежуючи розвиток музично-педагогічної думки України в наступні 20-ті роки, О.Овчарук особливо підкреслює роль Дитячої музичної студії як науково-практичної лабораторії в галу-

зі музичної освіти дітей, що діяла при найвизначнішому мистецькому осередку 20-х років – Товаристві ім. М.Д.Леонтовича. Автор констатує, що діяльність Дитячої музичної студії було націлено на всебічний розвиток дитини через поєднання новітніх (музична творчість, шумовий оркестр, інсценування, слухання музики) та традиційних (хоровий спів, вивчення музичної грамоти) форм роботи, що ґрунтувались на українській народнопісенній творчості. Ця студія стала визначним мистецьким осередком, у діяльності якого синтезувались новітні музично-методичні концепції 20-х років та прогресивні досягнення попереднього періоду. Практичні розробки Студії заклали основи перспективних наукових досліджень в галузі дитячої музичної творчості.

Початок ХХ століття є важливим етапом, на якому концепція необхідності музичного розвитку й виховання дитини на ґрунті національного музичного мистецтва знайшла науково-теоретичне обґрунтування та практичне втілення шляхом створення українськими педагогами-музикантами методичних розробок, навчальних посібників, дитячих музичних збірок тощо. Втілення означеної концепції українськими педагогами-музикантами через теоретичні форми, педагогічну та культурно-просвітницьку діяльність дає можливість розглядати досліджуваний період – початок ХХ століття як цілісний етап розвитку музично-педагогічної думки України та кристалізації методичних основ музичного виховання.

Аналізуючи витoki музичного виховання на Україні, починаючи з емпіричного етапу створення передумов особистісно орієнтованого виховання у музичній школі (розвитку української народної пісні, творчості бандуристів, гусярів), етапу зародження гуманістичного музичного виховання (монастирських, братських шкіл, що з ХІ століття живили хорове мистецтво і сприяли зростанню музичної творчості), його становлення у період відродження (з середини ХVІ ст.) і до наших днів, можна зробити висновок, що до ХХІ сторіччя музичною педагогікою накопичений ряд принципів, способів роботи, методичних прийомів, що відповідають найглибшим науковим пізнанням в області фізіології, психології, загальної педагогіки, інших наук і є підґрунтям для експериментальних знахідок у цій галузі науки з метою духовного розвитку дитини на засадах особистісно орієнтованого виховання.

Література:

1. Бідіюв В. Школа й освіта на Україні // Українська культура. Лекції за

- редакцією Дмитра Антоновича. – К., 1993.
2. История Украинской ССР: В 10 т. – Т. 4. – К., 1983.
 3. Історія української літератури. – Т.2. – К., 1967.
 4. Овчарук О. Розвиток музично-педагогічної думки в Україні на початку ХХ століття (1905-1925 рр.): Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.
 5. Сковорода Г. Повне зібрання творів: В 2-х т. – К., 1973. – Т.2. – 574 с.
 6. Цалай-Якименко О. Київська школа музики ХVІІ ст. у її міжслов'янських та загальноєвропейських зв'язках // Роль Києво-Могилянської академії в культурному єднанні слов'янських народів. – К., 1988. – С. 144-151.

Чабан Н.І., Антонова В.С.*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНАЛІЗУ ЖЕСТИКУЛЯЦІЇ ДЛЯ ПОГЛИБЛЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ ОБРАЗУ ЛІТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ

Жестикуляція відіграє важливу роль у створенні образу літературного героя. По жестах можна визначити настрій і психологічний стан персонажа. Автори творів світової літератури дуже часто використовують опис жестів для створення характеру людини.

Важко уявити собі людину, яка, спілкуючись, не використовує жести. Адже вони є незамінними при передачі певної інформації. Жести використовують у своїй професійній діяльності міліціонер і лікар, політик і актор, педагог і будівельник. І серед них є зрозумілі всім без винятку, такі, що використовуються лише в певній сфері діяльності. Дійсно усі ми жестикулюємо, у більшості випадків навіть не усвідомлюючи цього.

Учені вважають, що способи передачі інформації поділяються на вербальні та невербальні. Вербальні – передаються за допомогою слів, виразів та речень. Невербальні – за допомогою жестів, міміки та поз.

Хоча люди певним чином контролюють своє мовлення, можна шляхом аналізу міміки, інтонації оцінити правильність, щирість мовної інформації. Для розуміння невербальних засобів спілкування необхідне, як правило, спеціальне навчання. Невербальні засоби передачі інформації людина засвоює раніше, ніж вербальні. Так, зокрема, при контактах з незнайомими перше враження виникає саме завдяки засобам невербального спілкування [5].

Жести, міміка, інтонація – досить важливий елемент спілкування. Спеціальними дослідженнями встановлено, що за допомогою слова передається 7 % інформації, за допомогою

* © Чабан Н.І., Антонова В.С.

звукових засобів (тональність, інтонація) – 38 %; міміки, жестів, пози – 55 % [1]. Новий словник української мови так пояснює жест *«1. Рух тіла чи рук, який супроводжує людську мову або замінює її; знак, сигнал. 2. Вчинок чи взагалі поведінка людини, викликана певними намірами, акція»* [2]. Таким чином, жести є дуже важливим елементом у міжособистісному спілкуванні.

Одним із важливих параметрів, що характеризують шевербальну комунікацію, є міжособистісний простір – дистанція, яка неусвідомлено встановлюється в процесі безпосереднього спілкування між людьми. Чим тісніші стосунки, тим менша дистанція між людьми. Середньоевропейські межі дистанції між співрозмовниками – друзями становить 0,5-1,5 м.; для неформальних соціальних та ділових стосунків – 1,2-3,7 м; простір більший ніж 3,7 м, дає можливість утриматися від спілкування або перевести його в площину формальних стосунків [5].

Переконливі слова безумовно дуже важливі, але вони не завжди дозволяють передати всі потрібні почуття. Жести дуже допомагають нам у цьому, тому їх вивчення розглядає наука жестика.

Майже всі ми знаємо, що означають певні жести. Хоча значення деяких з них дуже відрізняються в різних культурах. Наприклад, італійці та іспанці від народження дуже емоційні народи, що виражається не лише у швидкому мовленні, але й у підкріпленні певної інформації енергійними жестами. На відміну від них представники скандинавських країн, не лише мало жестикулюють, але й спілкуються досить повільно. Японська та китайська культури в своїй основі мають традиції, які вказують, що емоційна жестикуляція є певним проявом агресивності до співрозмовника. Коли слов'яни повертають пальцем біля скроні, маючи на увазі дурниці, то в Голландії цей жест означає дотепний жарт. В Болгарії кивок головою вниз означає «ні», а в нас – «так». На сході, де сповідують іслам, якщо співрозмовник часто жестикулює лівою рукою, то є велика вірогідності того, що він говорить не зовсім те, про що думає [4, с. 2].

Учені різних країн достатньо уваги приділяють характеристиці різного роду жестів, які ми використовуємо впродовж усього життя. Для того, щоб зрозуміти характер жестів, ними створено різні класифікації, зокрема виділяють:

- жести-ілюстратори – жести повідомлення;
- жести-регулятори – жести, що виражають ставлення того, хто говорить до чогось;
- жести-емблеми – своєрідні замітники слів або фраз у

процесі комунікації;

- жести-адаптери – специфічні звички людини, пов'язані з рухами людини;
- жести-аффектори – жести, що виражають через рухи тіла та м'язів обличчя певні емоції.

Також психологи виділяють такі жести: жести оцінки; жести впевненості; жести нервозності та невпевненості; жести самоконтролю; жести очікування; жести заперечення; жести прихильності; жести домінування; жести нещирості.

Але, на нашу думку, існує класифікація, яка є більш універсальною і дозволяє всі жести розподілити на механічні, ілюстративні та емоційні.

- Механічні жести – це жести, що супроводжують промову без зв'язку з її змістом, тобто робляться автоматично.
- Ілюстративні жести – це жести, які зображують те, про що йдеться.
- Емоційні жести – це жести, що підсилюють виразність промови, прикрашають її, допомагають виділити основні думки [1].

Шкільна програма з вивчення гуманітарних дисциплін, зокрема літератури дозволяє учням не лише ознайомитися з проблематикою мистецького твору, але й навчитися аналізувати вчинки й поведінку персонажів. Сьогодні існує не так уже й багато інформації, яка б дозволила зрозуміти характер персонажа літературного твору, у якому подається жестикуляція для підсилення емоційного ефекту від його поведінки, учинків. Якщо подивитися на цю проблему, то автори часто використовують різні групи жестів для підкреслення емоційного стану героя, але зрозуміти той чи інший жест можна лише тоді, коли знаєш, що він собою являє, і те, як на практиці використовується. Саме тому ми присвячуємо своє наукове дослідження проблемі створення образу героя в літературі засобами жестикуляції.

Оскільки жести займають важливе місце в нашому житті й можуть чимало розповісти про мовця, ми спробували виявити взаємодію і взаємовплив об'єктивного наукового тлумачення жестів, та витлумачення автором поведінки й емоційного стану персонажа, а також сприйняття та розуміння його жестикуляції читачами як суб'єктами, які мають певний життєвий досвід та сприйняття таких жестів у реальному житті. Важливим є те, наскільки вдало автор використовує певні жести у творі для створення образу героя.

Художня література багата на опис жестів персонажів, що підсилює їх емоційний стан, настроїв, мотивацію вчинків. На нашу

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

думку, удалим, з погляду ілюстрації порушеної нами проблеми, може прислужитися твір Гюстава Флобера «Пані Боварі». У ході роботи над текстом нами систематизовано та узагальнено жестикуляції персонажів, що дозволило скласти таблицю, в основу якої нами покладені такі критерії: види жестів; опис жестів у творі; сприйняття й пояснення цього жесту на основі експериментальних даних.

Види жестів	Опис жестів у творі	Сприйняття і пояснення жестів
Механічні	Сидіти щовечора в неохайній харчевні й стукати по мармуровому столику кісточками з чорними вічками здавалося йому якимсь дорогоцінним актом незалежності, що підносив його у власних очах [3; 30].	<i>В даному уривку персонаж повторює жести професійного гравця. Адже людина-гравець сама по собі дуже авантюрна, вигадлива і незалежна особа, яка вільно розпоряджається, як грошима так і власною долею. Даний жест можна розцінювати, як жест самовпевненості.</i>
	І тоді, спершись на письмовий стіл , він просидів у журливий задумі до пізнього вечора [3; 35].	<i>Це, безумовно, механічний жест, персонаж сперся ліктями на стіл для зручності. Він не несе інформації, хоча більшість читачів сприймають його як жест оцінки.</i>
	Час від часу Емма прохолоджувала собі щоки, прикладуючи до них долоні , а потім холодила руки об залізну ручку великих кухонних щипців [3; 40].	<i>Даний жест не пов'язаний з діалогом і не несе додаткової інформації. Він лише показує фізичний стан особи.</i>
	Емма щільніше куталась у шаль і підводилась [3; 58].	
	Вона зняла рукавички, витерла руки, потім стала обмахуватись хусточкою , і крізь биття крові у скронях їй чувся голос радника, який все ще харамаркав свою промову [3; 144].	
	І він прикинувся, ніби не помічає ні її журливих зітхань, ні того, як вона мне хусточку в руках [3; 168].	<i>Даний жест відноситься до жестів нервозності та невпевненості.</i>

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

	Емма повторювала копирсаючись у траві кінчиком парасольки: – Господи! І навіщо я вийшла заміж? [3; 57] Потім, удаючи, що слухає Каніве, доктор підніс пальця до носа і промовив: – Так, так. Але при цьому поволі знизав плечима. [3;294]	
Ілюстра- тивні	– Що правда, то правда, – пого- джувався Біне, гладячи підбо- ріддя з презирливим і zarazом самовдоволенням виглядом [3;119].	<i>Неуважність до того, що виголошує співрозмовник.</i>
	Але й на нього Леонова поведінка справляла досить дивне враження: за обідом він часто відхилявся на спинку стільця і, розводячи руками , в туманних виразах скаржився на життя [3; 119].	<i>Відкритість людини, яка ділиться враженнями зі співрозмовником</i>
	Шарль скавав у сідло, посилав Еммі поцілунок, вона махала йому рукою й закривала вікно. [3;49].	<i>Дані жести безумовно ілю- стративні, адже без підкріп- лення їх словами вони пере- дають певну інформацію</i>
	– Любий друже, – промовила вона і простягла йому руку [3; 220].	<i>Жест прихильності.</i>
	Емма підштовхнула його ліктем [3; 134].	Вказівний жест
	– Тс-с... Тс-с...– прошепотіла Емма, показуючи пальцем на аптекаря [3; 163].	
	І Рудольф закінчив фразу жестом , що мав означати: «Та я його одним пальцем роздавлю » [3; 164].	
Емоційні	У нього вирвався жест гніву й досади [3; 156].	<i>Емоційні жести передають емоції і під ними слід розуміти, те що передають певні жести.</i>
	– А що він! – зневажливо махнула рукою Емма [3; 114].	
	І Оме махав рукою , не можучи збагнути такої впертості й такої темноти [3; 169].	

	Емма аж ногами тупотіла: – Ну і манери! Мужичка мужичкою! [3; 184]. – Поряд! – аж сплеснула руками пані Оме – Миш'як! Ти ж міг потруїти нас усіх! [3; 231]. Міцно й поривчасто стискаючи йому руки, проговорила: – Мені потрібно вісім тисяч франків [3; 274].	
	Тоді він, усміхаючись якоюсь чудною усмішкою, пильно дивлячись на Емму і зціпивши зуби, розставив руки й пішов на неї. Вона затремтіла й подалася назад [3; 156].	<i>Це емоційні жести, які яскраво змальовують такі почуття як злість та страх.</i>
	Леон, кусаючи губи, переминався з ноги на ногу [3; 226].	<i>Емоційний жест, який вказує на невпевненість персонажа</i>
	Він насунув капелюха на очі і, заклавши руки за спину, насвистуючи й усміхаючись, дивився просто в лице Еммі нестерпно зухвалим поглядом [3; 236].	<i>Ці жести досить цікаві, адже дії даного персонажа поєднують декілька трактувань жестів, які на перший погляд не поєднуються. Те що він насунув капелюха на очі і, заклавши руки за спину говорить про те, що людина намагається закритися від зовнішнього світу або приховати свої почуття, насвистування та усмішка вказує на те, що людина досить комфортно почуває себе із співрозмовником, у цей же час довгий та прямий погляд в очі може виражати як загрозу, так і зверхність або зухвалість.</i>

Таким чином, жести відіграють надзвичайно важливу роль у передачі інформації й зокрема в мовленні. Вони є своєрідними помічниками у висловлюванні мовця. Хоча, слід наголосити, що їх необхідно використовувати дуже обережно. З проведеного нами дослідження бачимо: письменник за допомогою описаних ним жестів указує на певні емоції своїх персонажів, а також використовує механічні жести, які, по суті, не несуть інформації, проте читачі, виходячи із власного життєвого досвіду, сприймають і аналізують такі жести, роблячи на цій основі висновки про головних героїв.

Література:

1. Абрамович С.Д. та ін. Риторика загальна та судова: Навч. посіб. / С.Д. Молдован, М.Ю. Чаканова – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 416 с.
2. Новий тлумачний словник української мови: У трьох томах / Укл. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – К.: АКОНІТ, 2006. – Т. 1. – С. 669.
3. Флобер Г. Твори: У 2-х т. Т.І. Пані Боварі; Саламбо: Романи / Перекл. з фр. М. Лукаш та Д. Паламарчук; Перед. Т. Якимович; Прим. Б. Буніна – Ремізава. – К.: Дніпро, 1987. – 587 с.
4. Шепель В.М. Домашний імідж-консультант. – Ростов н /Д.: Фенікс, 2005. – 249, [2] с. – (Это модно).
5. Цимбалюк І.М., Яницька О.Ю. Загальна психологія. Модульно-рейтинговий курс для студентів вищих навчальних закладів. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.

Часєва О.С., Кулькіна Є.П.*

**КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЩО ПОТРЕБУЮТЬ
ДОПОМОГИ ВИХОВАТЕЛІВ ТА БАТЬКІВ**

У статті розкриваються проблеми корекційної роботи з дітьми, що потребують допомоги вихователів та батьків.

Сучасний дошкільник живе у середовищі, яке весь час змінюється, ускладнюється, розвивається. Адаптуватися до нього дитині має допомогти дорослий. Педагогічно грамотно це роблять фахівці, але ця проблема стосується не тільки педагогів і психологів, але і батьків, рідних, всіх дорослих [1].

Вимоги суспільства до рівня виховання і навчання дітей дошкільного віку в сучасних умовах виходять за рамки типових уявлень минулого, розширилися знання про їх можливості, ускладнилися завдання розвитку.

Педагогіка впливу на особистість змінилася на педагогіку співробітництва і взаємодії. Сучасні батьки, в умовах епізодичної педагогічної просвіти і самоосвіти, не можуть оволодіти спеціальними знаннями, навичками і вміннями, щоб побудувати виховний процес на засадах уваги і поваги в умовах сім'ї, розвивати своє педагогічне мислення. Ознакою часу стало збільшення кількості кризових сімей, загострення проблеми жорсткого поводження з дітьми. Виникла потреба соціально – педагогічного патронату сім'ї. Його завдання полягають в організації фахової допомоги сім'ї, набуття членами сім'ї соціально – педагогічних знань і навичок, достатніх для реалізації завдань повсякденного життя. Його принципами є

* © Часєва О.С., Кулькіна Є.П.

коректність у виборі стилю спілкування, диференційований підхід до проблем сімей, доброзичливість [1].

Типи сімей, які потребують особливої уваги: молода сім'я, неповна сім'я, неблагополучна сім'я, сім'ї, де діти виховуються бабусею, сім'ї повторного шлюбу, сім'ї з прийомними дітьми.

Робота з батьками передбачає формування у них здорового способу життя, правової культури, готовності до подолання конфліктів, активної життєвої позиції, допомогу в організації змістовного дитячого дозвілля, навчання поведінки в екстремальних ситуаціях.

Серед методів – сімейне консультування, позитивна сімейна терапія, сеанси психотерапії, діалогова взаємодія, стимулювання, забезпечення мотивації, самопомога, самовдосконалення, вивчення родоводу.

Превентивні заходи – виховання ціннісного ставлення до життя, до сім'ї і роду, до себе, до соціуму, до Батьківщини, формування готовності сім'ї до співпраці і взаємодії [1].

При встановленні вимог і обмежень батькам необхідно дотримуватися певних правил, зокрема:

1. «Встановлення меж «дозволеності».
2. Чіткі межі допустимої поведінки дитини повинні базуватися на фундаменті сердечної близькості.
3. Встановлені межі повинні відповідати віку й не повинні вступати в протиріччя з потребами дитини.
4. Встановлення меж, які дають можливість маленьких перемог.
5. Всі правила, вимоги, обмеження й заборони повинні бути погоджені між батьками й тими, хто бере участь у вихованні дитини.
6. «Наслідки (санкції) повинні випливати безпосередньо з поганої поведінки».

Знання правил, установлених у доброзичливій формі з боку батьків, робить життя дитини більш усвідомленим, організованим, а також створює відчуття безпеки і внутрішнього комфорту.

Спостереження за агресивними дітьми і робота з ними приводять до висновку, який можна проілюструвати повністю збігається з думкою австралійського психотерапевта В. Оклендера: «Я сприймаю дитину, людину, якою рухає почуття гніву, відкинутості, тривоги, незахищеності, образи... У неї часто простежується низька самооцінка. Вона не здатна або не хоче, або боїться виразити те, що відчуває, іншим способом, тому що якщо вона це зробить, то може втратити силу, що лежить в

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

основі агресивної поведінки. Вона відчуває, що це єдиний шлях, який сприяє виживанню»».

Агресивна поведінка дітей—це своєрідний сигнал SOS, крик про допомогу. Про увагу до свого внутрішнього світу, в якому накопичилося надто багато руйнівних емоцій, з якими дитина самотійно впоратися не може. [5]

Дітей, які відчули на собі значну кількість травмуючих факторів, стресів, що принесли їм біль і зробили озлобленими, відносять до групи ризику. Найбільш ефективними в роботі з дітьми дошкільного віку цієї категорії є такі форми роботи:

- ігротерапія, (різні види ігор): сюжетні, рухливі, настільні, рольові. Вони можуть бути за бажанням або керованими дорослим.

- музична терапія – використання музичних творів для психокорекції дитини.

- бібліотерапія – читання книг із зрозумілими життєвими ситуаціями, де закладені норми моралі, а щасливий кінець вселяє надію на благополуччя.

- драмотерапія – програвання життєвих і конфліктних ситуацій на прикладі тварин.

- логотерапія, словесні асоціації. Якщо дитина демонструє агресивні реакції, це ще не означає, що вона робить негативний вчинок. Агресивність, як прояв активності властива всім людям.

Гнів – одна з основних емоцій людини. Він викликається почуттям сильного обурення й іноді супроводжується втратою контролю над собою. Експериментально доведено, що постійне придушування і стримування гніву може порушити адаптацію, призвести до різних соматичних захворювань. Саме тому ми повинні навчитися самі і навчити дітей виражати гнів правильними, не руйнівними способами [5].

Агресивність, як прояв активності, властива всім людям. Проаналізуємо вчинок, як відбиток емоцій. Ви зробили малюку зауваження, а він у відповідь відірвав лапу ведмедика, повідламував колеса іграшковому автомобілю або зняв скальп у ляльки. Маленький злочок, начебто на зло дорослим, як термінатор, трощить іграшки, що попадаються йому на шляху.

Як правило, батьки карають його, не вдаючись у подробиці.

Спробуємо спочатку поспостерігати за дитиною. Чому вона дратується? Можливо, у такий спосіб позбавляється від надлишкової агресії, невдоволення дорослим світом? Коли причина буде встановлена, «візьміть паузу», перечекайте той недовгий час, коли малюк, ображений на цілий світ. Не варто в

черговий раз читати нотації. Спробуємо разом проаналізувати вчинок крок за кроком, аби дитина сама могла дати оцінку тому, що відбулося. Спостерігаючи за грою малюка, можна визначити, чому й у який саме момент у ньому прокидається злість. І перед тим, як він впадає в цей стан, треба поспішити на поміч – якнайшвидше переключити увагу на щось інше.

На щастя більшість дітей ламають іграшки з цікавості: вони хочуть подивитися, що там у них усередині, як вони влаштовані. Допитливість не варто придушувати. Це не тільки природна, але й позитивна риса дитини, потрібно дозволити їй задовольняти жагу знань, а щоб не розоритися, якийсь час не слід купувати дорогих іграшок. Потрібно спрямувати зусилля маленького дослідника в позитивне русло, щоб не тільки «перевіряв алгеброю гармонію», але і намагався щось створити самостійно.

Звичайно викликає деяку тривогу і побоювання прагнення малюка покопатися в нутрощах побутових приладів. Така цікавість може призвести до короткого замикання і пожежі. Правда, невгамовне дослідницьке полум'я цікавості малолітнього Едісона можна задовольнити, пожертвувавши будильником чи плеєром, що відслужили своє. А якщо тато або дідусь – майстри на всі руки, то вони повинні дозволити малюку поспостерігати за їхньою роботою, дати потримати який-небудь інструмент і пояснити, яку небезпеку можуть таїти в собі ті чи інші предмети [7].

Коли дитина говорить, що хоче побудувати літак, ми часто сміємося над такими фантазіями або просто не звертаємо на них уваги. Але таким чином дуже легко знищити ті творчі пориви, які в дитячому віці є основною рушійною силою розвитку. Отже, якщо ваш малюк вирішив зробити те, що з об'єктивної точки зору зробити неможливо, не варто йому заявляти про це безапеляційно, як і не потрібно бігти в магазин і намагатися задовольнити найфантастичніші його бажання.

Краще, коли дитина, загорівшись якоюсь ідеєю, буде поступово, в міру її реалізації, розуміти неможливість виконання задуманого. У цьому немає нічого поганого. Творчі пориви дітей обов'язково потрібно використовувати для їхнього ж добра. Наприклад, син хоче побудувати автомобіль. (Розповідаємо йому про те, що спочатку необхідно накреслити схему, змайструвати модель тощо. Якщо він дійсно має бажання це зробити, то починає цікавитися тим, як роблять креслення, які принципи використовують для моделювання автомобіля, захоче займатися у відповідному гуртку тощо. Завдання дорослого – допомогти дитині, а не розвінчувати її надії. Не біда, що сьогодні

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

вона хоче чогось одного, а завтра – іншого. Нехай пробує, головне, що дитина хоче щось зробити.

Однак, якщо ідеї стають все фантастичнішими, а їх реалізація не просувається далі оголошення наміру, це означає, що малюк просто фантазер. Тоді варто порадити йому читати фантастичні книги, казки, книги про подорожі. Можливо, це буде стимулювати його уяву під час читання, і в житті плани дитини стануть більш реальними. Допомога в реалізації її ідей – найкращий спосіб розвитку. Якщо дорослі пояснюватимуть їй все зі своїх позицій, то, звичайно, вона володітиме певними знаннями, але може звикнути завжди покладатися на чужу думку і залежати від неї.

Більшість людей погано переносить самотність у будь-якому віці, якщо дитина самотня і спілкування її вельми обмежене, то їй дуже складно стати гармонійно розвинутою особистістю. Психологи переконані, що у друзів діти вчаться багато чому, з ними вони більш відкриті для сприйняття, ніж із дорослими.

Спілкуватися з іншими дітьми дитині найкраще почати з року. Вона, звичайно ж ще не зможе з ними гратися, але сама присутність поряд іншої дитини дуже корисна. Малюк, навчиться ділитися іграшками, поступово він зможе оцінити деякі переваги гри з однолітком, який іноді здатний зрозуміти його краще, ніж, рідна мама. Особливо корисно час від часу знаходитися в дитячому колективі тим малюкам, у яких немає власних брата або сестри.

Підростаючи, дитина сама вибирає собі друзів. Незалежно від того, особливо обдарована вона чи ні, друзі у неї підбираються різних розумових здібностей. Батькам не варто виявляти невдоволення другом своєї дитини тільки тому, що він, на їхню думку, менш розвинений, ніж їхній син або дочка. Краще намагатися пізнати друга дитини. Можливо, він добрий та має веселу вдачу. Насправді, чимало батьківських побоювань про «поганий вплив» безпідставні. Необхідно поважати друзів своєї дитини, адже вона вибрала їх сама, а це означає, що її щось притягує до них. Навіть якщо важко це зробити, не потрібно сварити її в присутності друзів. Діти вчаться на власних помилках і дуже рідко прислухаються до думки дорослих про того, кого вони вибрали своїм другом. Слід підтримувати прагнення дитини товаришувати. Мати справжнього друга – це велике благо. Коли діти здорові, батьки, спокійні і задоволені. Але навіть зовсім маленькій людині для щастя потрібні не тільки здоров'я, радість, нові враження, спілкування є не менш

ваговими складовими її щастя [4].

Скільки уваги приділяти дитині щодня? Хтось скаже, що тільки цим і займається. Але наша увага носить переважно контролюючий характер: не займай, не роби, облиш, прибери тощо. А для дитини увага до неї рівнозначна прояву батьківської любові, підтримці. Малюки буквально розквітають від уваги до них. Заради цього багато хто з них готовий робити усе навпаки і драгувати батьків непомірною упертістю. Адже за більшістю негативних реакцій стоїть одне: я не відчуваю, що мене люблять [2].

Навіть подорослішавши, дитина все ще потребує підтвердження того, що її люблять. Батькам же, чим старшими стають їхні діти, властиво усе частіше помічати їхні проступки. Знайома ситуація: мама сидить на кухні з подругою, яку давно не бачила, а діти кожні три хвилини втручаються у розмову, намагаючись негайно розв'язати свої «важливі» проблеми. Коли ж дорослі просять їх не заважати, то з іншої кімнати незабаром доноситься плач і лемент. При цьому всім зрозуміло, що всі проблеми діти можуть розв'язати самі, а їхня єдина мета – «відірвати» маму від гості, «урвати» хоча б шматочок маминої уваги. Але ж повноцінної уваги вони не одержують, виходить, ситуація повторюватиметься без кінця [9].

Необхідно показати своїм дітям, що любимо їх, навіть якщо не завжди можемо приділити їм достатньо уваги. Для батьків любов виражається в турботі (нагодувати, одягти тощо), а для дитини – це насамперед підтримка. Тому треба частіше говорити дітям про любов до них.

Дуже важливий тактильний контакт – ніжний дотик. Коли ми обіймаємо дитину, тримаємо її на руках, або просто торкаємося її плеча, краще будь-яких слів говоримо їй про свої почуття. Потрібно щодня приділяти дітям «неформальну» увагу. На розмову можна виділити хвилин 15-20, і краще, якщо цей час, наприклад, перед сном. Малюк заспокоїться, коли зрозуміє, що в нього є можливість розповісти батькам про себе [7].

Звернімо увагу на малюнки дитини – адже вона найчастіше малює світ таким, яким його відчуває, зображує напівсвідомо те, що важко описати словами.

Запропонуємо малюкові намалювати свою сім'ю. Можна наперед визначити тему. Наприклад, запропонувати дитині зобразити всіх членів сім'ї за спільним заняттям. З малюнка можна дізнатися багато про те, як сприймає малюк спільні заняття. Батьків має насторожити, якщо замість спільного походу в театр або на екскурсію юний художник зобразить великий

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

телевізор на піваркуша і малюсіньке сімейство за вечірнім серіалом. Може трапитися й так, що «спільного заняття» взагалі не вийде. Кожен член сім'ї буде зайнятий чимось своїм: мама – на кухні, тато – перед комп'ютером, дитина – перед телевізором. У цьому випадку варто замислитися: можливо, членам родини варто частіше збиратися разом?

Кого з близьких малюк намалював першим? Кого він малює старанно, з любов'ю, а кого – недбало і абияк? Вважається, що члени родини, намальовані спочатку, і ті, кого дитина зображує найбільш детально, є для неї особливо значимими. На ідеальному малюнку мама, тато і діти мають бути на однаковій відстані один від одного. Всі посміхаються і тримаються за руки. Якщо хтось із членів родини сильно відділений від інших погано промальований, це говорить про конфлікт автора (можливо, внутрішній, невиражений) з цією людиною. Можна легко зрозуміти і ставлення дитини до кожного з членів сім'ї. Наприклад, вона «забула» зобразити молодшу сестричку. Буває і так, що на «портреті родини» не вистачає самого автора, це тривожний сигнал. Такі малюнки характерні для сімей зовні благополучних, але з проблемами глибокого внутрішнього незрозуміння. Дитина повідомляє своїм малюнком, що вона ніби не знаходить собі місця у власній сім'ї [6].

Якщо батьки розлучені, а малюк продовжує малювати їх разом – це означає, що для нього сім'я ще не розпалася. Якщо ж дитина взагалі не малює тата, який живе окремо, або зображує його на відстані, вона внутрішньо погодилася на розлучення батьків. Добре, якщо разом із людьми намальовані домашні тварини або улюблені іграшки (якщо тільки вони за масштабами не більш від батьків). Це означає, що поняття «сім'я» містить у собі ще й поняття «дім», створюючи цілісний світ. Так малюнок дитини дає вам ключик до пояснення її переживань, створює основу для довірливої розмови.

Важливо не нав'язувати різні методи роботи, а викликати до них інтерес, спонукати саме до тих чи інших видів необхідної діяльності, спрямованої на психокорекцію та корекцію поведінки.

Провідна ідея у подоланні дитячої агресії: не можна відповідати агресією на агресію.

Отже, щоб дитина росла здоровою, гармонійно розвиненою потрібно подолати вплив зовнішніх обставин, огорнути її любов'ю, увагою, турботою, виховуючи здібність до самозаглиблення і внутрішнього самовдосконалення.

Література:

1. Алексеев Т. Сім'я потребує уваги // Дитячий садок. – 2004. – №6. – С. 1-8.
2. Бандура А; Уолтс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания в семейных отношениях. – М.: Прогрес, 1999, БВДС. – 2006. – № 3-4.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: Черо, 2004.
4. Фокина Л. Агресивна поведінка дітей – це крик про допомогу // Психолог. – 2007. – №13-15.
5. Проскура О.В. Методичні рекомендації та матеріали до програми «Дитина». – К.: «Освіта», 1994. – С.189-191.
6. Рубрика «Що робити, коли...» // Дитячий садок. – 2000. – №2, №18. – С.8.
7. Рубрика «Що робити, коли...» // Дитячий садок. – 2001. – №36, №46. – С.8.
8. Рубрика «Що робити, коли...» // Дитячий садок. – 2004. – № 6. – С.7.

Яровчик О.Я., Хільченко Л.С., Крутикова Л.І.*

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ

У статті розглядаються деякі питання формування мовленнєвої культури школярів на уроках словесності.

Мовний процес кінця ХХ – початку ХХІ століття характеризується підвищенням ролі мовної культури та грамотності учнів. Велике значення у структурі мовної освіти має комплекс знань української мови, адже мова – це не те, що ми маємо у вигляді слів і що використовуємо на власний розсуд. Мова – дух народу, процес взаємовіддачі одне одному, це – діалог. Завдяки мові ми вивчаємо історію, культуру.

Закони розвитку мови існують незалежно від волі людей, бо вони є відображенням об'єктивних процесів. Багато форм слів, зворотів виникає випадково й здаються нам правильними. Той, хто їх уживає, часто не замислюється над сказаним. Відповідно треба звертати увагу під час навчання на формування мовленнєвої культури особистості.

Нині особливо актуальною постає проблема формування навичок мовленнєвої культури та грамотності учнів загальноосвітньої школи. Вирішити цю проблему, в першу чергу, покликані вчителі-словесники. Їм на уроках української мови та літератури необхідно проводити таку роботу, яка б сприяла повному усвідомленню школярами стилістичного багатства мови, давала знання про її роль в їх особистому розвитку.

У шкільній практиці вже нагромадились у чималій кількості питання, пов'язані з культурою мовлення. Відповідно праця

* © Яровчик О.Я., Хільченко Л.С., Крутикова Л.І.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

вчителя має бути спрямована на те, щоб вичерпати всі можливі варіанти використання принципів навчання мови, що давала можливість сформувати мовну особистість.

Зупинимося на тому, яким чином відбиваються територіальні впливи, зокрема Херсонщини, на вміннях і навичках вільного володіння засобами української літературної мови.

Висвітлення методичних аспектів, пов'язаних із застосуванням технологій навчання на уроках словесності, показ можливих дидактичних принципів під час формування культури спілкування учнів різних регіонів області у всіх видах мовленнєвої діяльності – мета нашої статті. Херсонщина як територія зазнавала й зазнає структурних етнічних процесів, що впливають на мовно-комунікативну діяльність кожного громадянина, зокрема й учнівського загалу. Що й виявляється в індивідуальних особливостях мовлення кожної людини – з багатою чи бідною лексикою, з уподобаними словами й зворотами. Отже, учителям-словесникам середніх шкіл різних територіально-регіональних куточків Херсонської області варто обмінюватися досвідом, вирішувати разом питання щодо шліфування в учнів умінь спілкуватися за різних життєвих умов.

Дбати про чистоту й високу мовну культуру – це боротьба за культуру взагалі. Дбати ж за очищення мови – це обов'язок кожного. Мова – тонкий інструмент. В одних устах вона звучить із такою силою, що, кажучи словами І.Франка, «мов трубою, мільйони зве за собою», в інших – тільки ріже слух, вона – лушпиння без животворного зерна... [2].

Похибки мовного лексичного характеру зустрічаються скрізь у повсякденному житті. Тому й ліквідовувати їх та підносити рівень культури мови повинні всі учасники мовного процесу.

На шляху розвитку кожної мови позначились, безумовно, історичні події, пережиті її народом, географічні умови, серед яких живе цей народ. Усе це створює властивості національного характеру, що так виразно відбивається в його мові. Якщо взяти конкретно південь Херсонщини, то можна простежити низку структурно-етнічних процесів, що вплинули на мовно-комунікативну діяльність кожного з нас, зокрема й школярів. Тому учителі-практики, мають звертати увагу на актуальні аспекти, пов'язані з застосуванням технологій навчання, показу можливих методичних принципів формування в дітей культури спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Упродовж століть Херсонщина зазнавала від своїх найближчих сусідів мовного впливу. У різні історичні періоди на

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

найвищому державному рівні видавалися закони, постанови та розпорядження про заборону української мови. Наслідки цієї політики відлунюють у сьогоденні.

Найтипівішими лексичними недоліками в даному регіоні є сплутування людьми українських і російських слів, вживання діалектизмів, говорів.

Дуже часто можна почути такі слова як базар та ринок, які ввійшли до нашого мовлення як неподільні. Але ж базар – це торгівля продуктами харчування або предметами широкого вжитку на площі чи в спеціально відведеному місці, а ринок – сфера товарного обміну; пропозиція й попит на товари. Ось як можна за допомогою таблиці показати лексичне значення слів.

<i>Базар</i>	<i>міський базар шкільний базар</i>
<i>Ринок</i>	<i>чорний ринок валютний ринок ринок цінних паперів</i>

Дуже часто педагогам доводиться констатувати явища не правильного формування свого мовлення школярами під час вивчення службових частин мови в 7-му класі. Учні цієї ланки ще недосконало володіють нормами вживання тих чи інших сполучень у своєму мовленні. Щоб запобігти помилковому вживанню зі службовими частинами мови, зокрема прийменників, перебороти лексичну розбіжність у визначенні однакових понять, треба досконало знати морфологічні норми, якими учні нехтують, вживаючи їх у поточному мовному вжитку. Тому й не дивно, що часто в них виникає питання: який прийменник треба вживати – в (у) чи на, вказуючи на приналежність до своєї народності, до місця проживання. Наприклад, живу «в Україні» чи «на Україні»? з погляду граматики та семантики, і перша, і друга форми до речні, бо обидва прийменники («на» і «в») уживаються з іменниками в місцевому відмінку для позначення просторового відношення. Однак ще І.Огієнко – надзвичайний знавець глибинних пластів української мови – слушно вказував, що вислів «на Україні» натякає на провінційне становище країни: адже кажемо «у Росії», «у Польщі» але «на Малайських островах», «на Кавказі» [2]. У творах Т.Шевченка зустрічаємо обидві форми. Порівняймо: «Як умру, то поховайте / Мене на могилі / Серед степу широкого / На Вкраїні милій»; «Було добре колись жити / На тій Україні» і, з іншого боку, «Недавно, недавно у нас в Україні / Старий Котляревський отак щебетав» [3]. Із часу проголошення Незалежності нашої Держави вислів «в Україні» набув дуже ши-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

рокого вжитку в мовленні дипломатичних кіл, у пресі. Його треба широко впроваджувати в усне побутове мовлення, щоб повсякчас і лінгвістично стверджувати нашу Державність. Цікаво, до речі, те, що після проголошення Незалежності України англomовна преса (першою це зробила британська газета «The Independent») вживає слово «Ukraine» без означеного артикля «the».

Відповідно до поставленої мети головним завданням навчання української мови в середній і старшій ланках є виховання свідомого прагнення до вивчення рідної мови та вироблення в школярів компетенції виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, навіть якщо мова зазнає діалектного впливу. Тому культуру спілкування учнів необхідно шліфувати на всіх без винятку уроках, а вже на уроках словесні, що формують уміння враховувати умови, обставини, спосіб, адресата спілкування, уміння орієнтуватися в змісті висловленого та визначати й оцінювати структуру, особливо. Саме вчитель-словесник повинен навчити учня легко й вільно спілкуватися рідною мовою.

Формування культури діалогічного мовлення учнів є важливим для розвитку всебічно розвиненої творчої особистості. Свого часу Сократ використовував такий спосіб ведення діалогу, при якому поставлені співрозмовнику запитання були спрямовані на те, щоб показати хибність висловленої ним думки. Обговорюючи проблеми добра чи зла, знання або незнання, самопізнання або освіти, Сократ постійно спрямовував свою думку й думки інших на появу сумніву в правильності твердження [1].

В основу традиції ведення діалогу в Давній Греції лягло толерантне ставлення до співрозмовника. Якщо хто-небудь висував нову теорію, її не відкидали відразу, а зважали на аргументацію, оцінювали й приймали, якщо вона була належно обґрунтована.

Діалог – неперервний процес взаємного спілкування людства, а будь-яке спілкування потребує наявності «загальних мовленнєвих знань» у співрозмовників. Будь-яка ж взаємодія людей має двосторонній характер, тому в пригоді стає вміння слухали іншого. Нижче наводимо основні положення методу «порозуміння один з одним»:

1. Учасники діалогу повинні розуміти те, що їм потрібно розв'язувати поставлену проблему, цей метод доцільно використати на уроці в процесі спілкування між учителем та учнями.

2. Необхідно зосередити увагу на не власних позиціях, а на інтересах, визначити коло питань, що обговорюють у процесі

мовленнєвої взаємодії.

3. Використовувати об'єктивні критерії ведення діалогу – правила та норми поведінки, загальні цінності та моральні принципи, звичаї та традиції обох сторін.

У процесі діалогічного мовлення учневі важливо навчатися не лише правильно наводити аргументи, а й уміти виявляти власні емоції та адекватно сприймати манери й жести співрозмовника, що сприяє позитивному розв'язанню проблеми обговорення. Отже, діалогічна взаємодія сприяє інтелектуальному та духовному зростанню особистості.

У процесі реалізації соціокультурної змістової лінії учнів 6-7 класів на уроках рідної мови учителю варто враховувати рівень сформованості вмінь і навичок діалогічного мовлення своїх учнів, їхнього інтересу до такого виду роботи на уроках словесності, а також звертати увагу на соціальні чинники, що впливають на міжособистісне спілкування на певній території. Завдання даються для роботи як на уроці, так і для опрацювання вдома. Наприклад, по варіантах можна запропонувати скласти етикетний діалог за схемою: Вітання – відповідь – запитання – відмова (чи згода) – реакція на відповідь. Темі: «У бібліотеці», «У магазині» і т.д., що дасть можливість перевірити рівень сформованості творчих умінь учнів, а також з'ясувати, як впливає місцевий суржик етикетного спрямування на культуру мовлення конкретної вікової групи школярів.

При виявленні зазначених чинників варто підбирати ефективні методики подолання в учнів формальностей у мові. Такими можуть бути й мозкова атака, дискусії, діалог, дебати тощо. Вони розвивають у дитини здатність правильно будувати свої висловлювання.

Зазначене вище свідчить про те, що формувати в школярів культуру мовлення доцільно саме на уроках словесності, адже вони є еталоном усного й писемного мовлення.

Література:

1. Огієнко І. Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу. – К.: Рад Україна, 1991. – С. 97.
2. Франко І. Вибрані твори. – К.: Наукова думка, 1982. – С.37.
3. Шевченко Т. Кобзар. – К.: Радянська школа, 1987. – С. 63.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

У статті висвітлюється процес формування сучасної культурної особистості, котра здатна орієнтуватися в соціокультурному середовищі XXI століття.

Складні процеси, що відбуваються сьогодні в нашій державі, зумовлені суперечностями соціального, економічного та політичного становлення, висувають важливе завдання для освіти – формування культурної особистості XXI століття, яка здібна орієнтуватися в сучасному соціокультурному середовищі.

Процес засвоєння культури особистістю продовжується протягом усього життя. Ураховуючи те, що кожна особистість індивідуальна та неповторна у власному культурному розвитку, загальнокультурна компетентність є тією культурологічною основою, що об'єднує всі прояви людського в людині незалежно від національності та соціального стану.

В умовах гуманізації та гуманітаризації освіти, спрямованих на пошуки дієвих механізмів духовного оновлення суспільства, перспективним є культурологічний підхід, завдяки якому формування особистості розглядається в контексті прилучення людини до надбань світової культури, перетворення її духовного досвіду на культуру конкретної особистості.

Культурологічний підхід – узагальнений принцип-вимога (імператив), що відображає суть освіти й виховання як явищ культури, вимагає врахування закономірностей, тенденцій, особливостей навчально-виховного процесу, головною метою якого є Людина Культури. Така людина повинна бути високоосвіченою, ерудованою, моральною, зі сформованою системою цінностей, з естетичними смаками тощо.

Освітньо-виховний процес розглядається як культурна взаємодія, завдяки якій засвоюється культурний досвід. В умовах кардинальних змін у системі культурних цінностей зростає значення освіти як основного чинника культурного розвитку суспільства. Культурологічний підхід – це також сукупність методологічних прийомів, які допомагають аналізувати сферу педагогічної діяльності через призму системоутворюючих культурологічних понять.

Аналіз процесів, тенденцій у системі освіти, школи сучасні дослідники все частіше здійснюють із позицій культурології. Ця

* © Вікторова Л.Є.

наука не лише вивчає культуру як цілісне явище, а й створює методологію вивчення змісту, способів існування соціокультурного досвіду людства. А найважливішою соціальною функцією освіти, яв відомо, є передача культурних надбань наступним поколінням. Саме система освіти являє собою ланку, що пов'язує різні періоди та рівні культури, допомагає процесу засвоєння та оновлення культурних цінностей, адаптації їх до нових умов буття. І культурологічне спрямування навчально-виховного процесу є одним з найважливіших чинників якісного виконання основної функції освіти.

Тому виникає необхідність усебічного вивчення культурного впливу, починаючи з культури як визначального чинника у формуванні поведінки та до культури як результату поведінки (тобто культури, що виступає і в якості незалежної, і в якості залежної змінної). Нам слід також розуміти роль культури як стримуючого або стимулюючого поведінку чинника [3].

У доповнення до основних підходів з'явилися як нові моделі, так і модернізації більш ранніх, які застосовують функціоналістський підхід до культури, нові інтерпретації еволюційного підходу та багато підходів, що можна було б визначити як «контекстуалістські», які розглядають культуру як багату сукупність зовнішніх умов, у межах яких існує переплетіння різноманітних психологічних процесів та структур. У більшості цих підходів культура, як би її не інтерпретували, розуміється насамперед як передумова поведінки індивіда. Аналіз цих підходів дав змогу виділити чотири основних позиції: 1) культура інтерпретується як незалежна змінна (або комплекс змінних), яка безпосередньо впливає на поведінку; 2) культура інтерпретується як загальний контекст, у межах якого відбувається поведінка особистості; 3) культура розуміється як опосередкована змінна, що визначає явні взаємозв'язки між іншими змінними (наприклад, рисами характеру) з поведінкою; 4) культура розуміється як опосередкована змінна, яка вносить значні зміни у взаємозв'язок двох інших змінних, що представляють інтерес (наприклад, конкретною діяльністю та змінною дій індивіда) [3, 60]. Іншими словами, культура є як передумовою, так і наслідком поведінки й дій особистості.

Кожна культурно-історична епоха по-своєму розглядає людину та її місце у світі. Світогляд античності був космогонічним, тобто людина уявлялася частиною світу (космосу), ланкою загальної гармонії. Світогляд Середньовіччя був теоцентричним, вважалося, що в центрі світу і над світом знаходиться Бог (теос). Людина тут – раб Божий. Культура Середньовіччя передусім є

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

культу, а людина – служителем цього культу. Гуманісти Відродження вперше в історії західної культури проголошують антропоцентризм (антропос – людина), ставлять у центр світу особистість, яка поєднує в собі почуттєве, інтелектуальне й творче начала. Новим етапом у самопізнанні людства є епоха Просвітництва. Для Гердера, Канта, Гегеля людина цікава передусім як суб'єкт культури. Особистість – утілення творчої спрямованості людини, а культура – це звільнення людини через творчість. Представники романтичного напрямку у філософії XIX ст. (Йоган Фіхте, Фрідріх Шеллінг, Фрідріх Шлегель та ін.) проголошують культ особистості, яка розуміється як рідкісна та виняткова істота, яка має творчу інтуїцію. Трагічним гуманізмом, відчуттям болю людської особистості, самотності людини у світі просякнуті ідеї філософів екзистенціалістів Ф.Кафки, Л.Шестова, М.О.Бердяєва, Ж-П.Сартра, А.Камю.

Існують певні якості, які характеризують особистість людини, культуру особистості. Людина формується в конкретному історичному часі. Він, у свою чергу, включає в себе все «тіло культури», тобто весь попередній досвід, культурну традицію, загальнокультурну атмосферу.

До культурно-історичних якостей особистості належить здатність до суджень як основа інтелектуальної культури, моральна рефлексія й совість як обов'язкові складові етичної культури особистості, смак як специфічна здатність, що лежить в основі естетичної культури особистості й суспільства, пам'ять і традиції як умова й потреба міжособистісного спілкування, моральність і право як регулятиви поведінки людей і гаранті забезпечення їх безпеки.

Наука передбачає об'єктивність пізнання навколишнього, а мистецтво – єдність об'єктивного та суб'єктивного. Мистецтво є формою накопичення й відображення морального і культурного досвіду попередників.

Мистецтво відіграє величезну роль у формуванні духовно розвиненої особистості, удосконаленні почуттів, сприйманні явищ життя й природи крізь призму людських взаємин, є джерелом розуміння духовної культури як минулого, так і сучасності. Залучення дітей до мистецтва сприяє формуванню в них естетичної свідомості, збагачує їх духовно, дає можливість отримати цілісніше уявлення про навколишній світ, про особливості світової і рідної культури.

Для того щоб орієнтуватися в мистецтві, потрібна певна підготовка. Так, щоб любити й розуміти музику та живопис,

зовсім не обов'язково вміти грати на роялі, або малювати картини, але майже завжди необхідне знання основних законів мистецтва, історії і, звичайно, досвід. Тільки той, хто часто буває в театрі чи на концертах, відвідує виставки й музеї, читає книги з історії образотворчого мистецтва, музики, театру, кіно може навчитися бачити й цінувати твори мистецтва.

«Введення» мистецтва у внутрішній світ учня як результат розуміння художнього образу має спиратися на створення емоційного контакту з творами, що сприймаються, удосконалення навичок аналітико-синтетичної діяльності мислення, збагачення емоційно-особистісного досвіду школяра з урахуванням виховних, освітніх та коригуючих моментів, закладених у самому змісті мистецтва. Педагогу слід пам'ятати, що *«...на мистецтво не можна дивитися, як на пілюлю, яка рятує від бід... Воно – плуг на ниві душі, а не ліки. Плуг не оре сам, ним потрібно вміти користуватися»* (Б.Неменський).

Естетичні переживання, що супроводжують мистецтво, сприяють загальному загостренню відчуттів, особливо відчуттів кольорів, їх поєднань, ритму, динаміки. Через емоційне сприймання, осмислення змісту й виражальних засобів образотворчого мистецтва в їх єдності, оволодіння основами образотворчої грамоти, самостійну творчість учні опановують доступну їхній свідомості естетичну оцінку явищ навколишньої дійсності [5].

Художній смак формується лише через спілкування зі світом мистецтва і значною мірою визначається художньою освітою, знанням історії мистецтва та є складовою естетичного смаку, зумовленого всім комплексом суспільних обставин, цілей і цінностей [2,10]. Широко освічена, художньо вихована людина володіє певною терпимістю до думки іншої людини. Як правило, прилучення до мистецтва стимулює гуманістичну спрямованість особи, сповнює її духовною щедрістю, активізує творчий потенціал особистості, і чим раніше він буде закладений, тим активнішим буде прагнення людини до опанування художніх цінностей світової культури, тим вище естетична свідомість, тим ширше сфера естетичних потреб.

Кожний народ має систему цінностей, яка визначає й характеризує саме його спосіб життя, формує типові для представників даної нації особливості поведінки і мислення, які лежать в основі творчості цього народу. Важко говорити про історію держави, не згадуючи про те, що на її території живуть представники різних культур, не даючи об'єктивної оцінки їх внеску в розвиток своєї країни.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Формуючись як особистість, людина відчуває на собі безліч культурних впливів. Це й досвід загальнолюдської культури, і конкретно-історичний час, у якому вона живе, і національна культурна атмосфера, як її безпосереднє культурне оточення й середовище, у якому відбувається пробудження людини до культурного життя.

Розуміння й визнання права різних культур на існування і як автономних одиниць, і як комплексу єдності, які роблять внесок у розвиток загальнолюдської культури, може бути метою культурного виховання школярів, а завданнями такого виховання є:

- виховання суспільної свідомості громадян; повага до інших культур, традицій, релігій, віросповідань, тощо;
- формування крос-культурної свідомості, під якою розуміється не лише діалог культур, але й виховання етнопсихологічних відмінностей та менталітету протилежних сторін;
- навчання цінностям світової культури, взаємозв'язок і взаємовплив різних культур, цінностей, внесок у скарбницю загальнолюдської культури [2,9].

Діяльність кожного освітнього закладу залежить не лише від облаштованості макросередовища, культури конкретного суспільства, а й від власного соціокультурного стану. Формулюючи принцип культуровідповідності, А. Дістервег мав на увазі не тільки співмірність змісту освіти і виховання з досягненнями культури у її загально філософському значенні, а й створення такого середовища, яке спонукає вихованця обирати істинно культурні цінності, зразки поведінки [1].

Молодь зазвичай схильна до критичного осмислення культурних надбань попередніх поколінь. Як показало дослідження, старшокласники досить вибірково ставляться до загальноприйнятих норм. Надається перевага тим, які відповідають сучасним потребам, передусім власним інтересам, прагненням і допомагають взаємодіяти з іншими в середовищі. Іноді вони творять власні норми поведінки, формують молодіжну субкультуру, цінності якої часто різняться від прийнятими суспільством. Отже, перед школою постає важливе завдання: допомогти сформувати високі духовні ідеали (принаймні на рівні прагнень) і одночасно дати практичні, можливо, навіть прагматичні знання, уміння, навички, такі, які допоможуть розв'язувати життєві проблеми, задовольняти власні потреби і одночасно гармонізувати їх із суспільними. Цьому допоможе створення сприятливих умов для особистісного розвитку дітей,

можливість реалізації потенціалу кожного в культуротворчих процесах, чим можуть бути, зокрема, вивчення предметів мистецького циклу (образотворче мистецтво, історія культури України, зарубіжних країн, етика, естетика тощо), творчі вечори, виставки, конкурси, традиції школи та ін. Окрім того, недостатньо тільки перевіряти засвоєний матеріал або проводити різні заходи, потрібно постійно аналізувати, як школярі оцінюють, сприймають навчальний матеріал (заходи), як ставляться до реальності та почуваються в ній. Без такої інформації неможливо оцінити ситуацію, а тим більше управляти нею.

Позитивним є те, що за певних умов організації навчально-виховного процесу школи 97% школярів висловили бажання стати культурними людьми. Ланцюг «хочу – знаю – можу – умію» передбачає значні зусилля педагогів і самих учнів. Прагнення школярів можуть стати сильною мотивацією руху до духовності. Але для цього необхідно: а) культурологічне спрямування змісту освіти, педагогічних технологій, спрямованість на результат – індивідуальне прийняття культурних цінностей; б) створення сприятливого соціокультурного середовища (на макро- та мікрорівні). Учні повинні усвідомити, що бути культурним – цікаво, престижно й вигідно.

Література:

1. Болгаріна В. Культурологічний підхід як імператив управління школою // Освіта і управління. – 2003. – №3. – С. 29-35.
2. Брезгалова В. Питання полікультурного виховання школярів // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 10. – Херсон: Айланта, 1999. – С.8-13.
3. Психология и культура / Под ред. Д.Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
4. Чепикова Л. Изобразительное искусство в воспитании нравственной культуры детей // Искусство и образование. Журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания. – №4 (48) – Москва, 2007. – С. 68-74.
5. Школяр Л. Освітня галузь «мистецтво» у системі культуровідповідної освіти // Мистецтво і освіта. – 2006. –№3 (41). – С. 6-8.

ПОДОЛАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ СПІЛЬНИМИ ЗУСИЛЛЯМИ ШКОЛИ І СІМ'Ї

У статті розкриваються попередній і перший етапи планування роботи з виправлення особистості учня з девіантною поведінкою.

У наш час відмічається підвищена увага до сім'ї з боку всіх соціальних інститутів виховання. Це пояснюється об'єктивними процесами, що розвиваються в суспільстві, і, перш за все, розумінням того, що пріоритет у вихованні дітей належить сім'ї.

Сучасна сім'я являє собою складну стійку систему, що створює специфічну атмосферу життєдіяльності людей, формує норми взаємовідносин і поведінки людини, яка росте. Створюючи певний соціальний-психологічний клімат, сім'я багато в чому визначає розвиток особистості дитини як у теперішньому, так і в майбутньому.

Пильна увага до сім'ї пояснюється й низкою інших обставин: погіршенням демографічної ситуації в країні, ускладненням виховних завдань і зростанням кількості дітей із поведінкою, що відхиляється від норми, із девіантною поведінкою. Девіантна поведінка – актуальна психолого-педагогічна проблема. Її вирішення вкрай необхідне в теорії та практиці навчально-виховного процесу школи. А оскільки витоки девіантності знаходяться частіше за все в сім'ї, потрібні спільні зусилля вчителів і батьків у цій роботі.

На наш погляд, для управління системою роботи з девіантними дітьми можна ґрунтуватися на традиційній точці зору, згідно з якою функціями управління є: створення й прийняття управлінського рішення; організація; регулювання; корегування; облік і контроль.

У даній статті ми намагаємося розкрити лише попередній і перший етапи планування роботи з виправлення особистості учня з девіантною поведінкою.

Процесу перевиховання повинен передувати діагностичний етап, оскільки неможливо планувати процес перевиховання без визначення найбільш типових видів деформації поведінки, а також причин і методів, що цьому сприяють.

Дослідник проблеми подолання девіантної поведінки дітей професор Л.М. Зюбін указує, що «існує домінуюча складова, що представляє деяку сукупність корегуючих між собою певних рис і

* © Грицай Ю.О.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

особливостей особистості» [1]. Ця складова і може послужити основою для вибору генеральних ліній педагогічного впливу у процесі морального виховання школярів.

Результати вивчення 400 дітей і підлітків у південному регіоні України показали, що найсуттєвіша складова негативних якостей – це недостатність інтелекту й пізнавальної діяльності. Своє вираження вони знаходять на практиці в серйозному відставанні в навчанні. Так, і з досліджуваних девіантних підлітків, як уже було вказано вище, 70% вчилися на «3»-«5», 29% – на «5»-«7» і тільки 1% – на «7»-«9». У контрольній групі спостерігалася зовсім протилежна картина: 5% вчилися на «3»-«5», 70% – на «5»-«7», 25% – на «7»-«9». Подібні ситуації ми знаходимо і в інших регіонах.

Згідно з дослідженнями В.К.Демиденко, Є.І.Петухова, Л.М.Зюбіна і роботами нашої лабораторії девіантології, 80-90% педагогічно занедбаних підлітків і підлітків-правопорушників зі спецшкіл училися у п'ятих-шостих класах, а повинні були за віком навчатись у сьомих-восьмих класах, із них 70% відставали в навчанні з української мови й математики, 30-40% були другорічниками.

Французький дослідник Хайєр також звернув увагу на цю особливість. За його відомостями, «із 400 неповнолітніх правопорушників 44% були із середнім, 27,8% – з дуже обмеженим інтелектуальним рівнем, а 17% – розумово відсталими» [2].

Наші данні показують, що у 71% девіантних дітей та підлітків слабо розвинута мова, 37% використовують вульгарні вирази, 70% неухважні під час навчальних занять.

Оскільки недостача інтелекту і пізнавальної діяльності є домінуючою, найсуттєвішою складовою, то саме вона повинна бути піддана корекції. Таким чином, в проекті виправлення особистості один з основних та першочергових розділів повинен містити засоби і способи інтелектуального і пізнавального розвитку девіантних підлітків; на практиці це означає організацію успішності, переконання у своїх інтелектуальних можливостях, розвиток пізнавальних інтересів.

На другому плані вимальовується складова недостачі волевого розвитку. Так, із досліджених нами девіантних підлітків 71% легко потрапляли під негативний вплив, 65% були ліниві.

Таким чином, наступним розділом індивідуального проекту виправлення особистості є заходи з розвитку волі в девіантних підлітків. Це передбачає включення їх у різноманітні види творчої діяльності, до яких вони проявляють цікавість.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

У якості третьої складової виступає група негативних якостей, які можна позначити як недоліки комунікативних здібностей. За нашими даними, 66% важких підлітків не мають авторитету, 62% не мають друзів у класі, 70% несправедливі, 68% нечуйні, 62% нечесні. Зрозуміло, вони погано включаються в колектив, їх не люблять, не поважають. Ось чому третій розділ індивідуального плану виправлення особистості – це заходи з нормальної інтеграції особистості в колектив класу, це означає надання допомоги в самоствердженні шляхом створення психологічного комфорту.

Суть формування позитивного ставлення до важковиховуваних підлітків у тому, що такі підлітки, відчуваючи доброзичливе ставлення до себе, будуть прагнути мати друзів у колективі класу й школи, що значно підвищить виховний вплив цих колективів на девіантних підлітків і буде сприяти їх перевихованню.

Четверта складова – соціально-негативні установки, що сформувалися внаслідок стійких і тривалих невдач у провідному виді діяльності (навчанні та праці), а також конфліктних відносин у сім'ї. Великий вплив на формування негативних установок мають конфлікти в сім'ях. Так, за нашими даними, негативний вплив батька на сім'ю підлітка спостерігався в 62% випадків. Аналіз 168 сімей девіантних підлітків показав, що важка дитина вдвічі частіше зустрічається там, де батько, живучи в сім'ї, є джерелом негативного впливу. Із 168 батьків девіантних підлітків 78 байдужі до питань виховання (вважають, що це справа матері), 42 зловживають алкоголем, 32 перенавантажені на роботі, 2 нерідних. «Позитивних» батьків виявилось лише 12.

Як правило, діти в таких сім'ях відчувають неухвалюване, зневажливе ставлення до себе з боку батьків, які нерідко грубо та жорстоко карають їх за неуспішність у навчанні, за порушення порядку та дисципліни. Це породжує взаємне непорозуміння, зневагу, відчуження, порушення душевної рівноваги дитини, викликає відчуття покинутого, незахищеного, що не може не відобразитися на їх навчальній діяльності, поведінці. Зрозуміло, у настільки складних сімейних умовах дитині дуже важко, і вона шукає вихід із такої ситуації.

«Якщо для роботи з окремою дитиною, – відмічає В.М.Мясищев, – необхідно детальніше вивчати її індивідуальну психологію, то обмежитися тільки тими, що витікають звідси, заходами індивідуального впливу в боротьбі з важковиховуваністю, означає неправильно підійти до самої природи явища як соціальної хвороби й невірною зрозуміти завдання боротьби з

нею. Паралельно з роботою з окремими учнями, перш за все, повинні проводитися широкі загальні соціально-педагогічні і оздоровчі заходи» [3]. Але сім'я девіантних підлітків, як відомо, не піддається прямому педагогічному впливу, нерідко активно йому опирається, тому переважаючими формами впливу в такому випадку повинні бути непрямі. Тобто вплив через колектив і суспільні організації за місцем проживання, за місцем роботи (обговорення на зборах, виступ у публікації, на раді сприяння сім'ї і школи і т.д.).

У нашій дослідно-практичній роботі склалися наступні основні напрямки роботи з батьками девіантних підлітків:

- формування у батьків відповідального ставлення до виховання дітей;
- налагодження сімейних стосунків, оздоровлення обставин у сім'ї;
- встановлення разом з батьками єдиних вимог до дітей, організація розумного розпорядку у родині;
- посилення нагляду, контроль за дітьми;
- допомога в організації домашньої навчальної діяльності школяра, озброєння батьків способами допомоги дітям у навчання, допомога в організації батьками праці й відпочинку підлітка в сім'ї, допомога у встановленні контакту батьків зі школою.

Напрямок спільної роботи з батьками визначається школою і виробництвом на основі врахування основних помилок і складностей сімейного виховання й можливостей сім'ї подолати їх.

Ураховуючи той факт, що індивідуальна робота вчителя з батьками девіантних підлітків найчастіше малоефективна, виникає необхідність організації непрямого впливу на них і встановлення за ними соціального контролю. Соціальний контроль у малих групах, як показує Є.І. Петухов, має свої особливості: «соціальна група, по-перше, є носієм соціальних цінностей, у тому числі певних норм поведінки, по-друге, слугує джерелом примусового впливу, що направлений на забезпечення відповідності поведінки членів групи вказаним нормам» [4].

Соціальний контроль стосовно таких сімей необхідно скеровувати на зближення групової поведінки із суспільними цінностями. У переважній більшості виробничих колективів, сімей й інших малих груп в нашому суспільстві це відповідає загальним нормам поведінки, і внутрішній контроль у них скерований, по суті, на підтримання й закріплення цих норм. Вони здійснюють соціальний контроль шляхом формування суспільної думки, дружньої бесіди, обговорення вчинку свого

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

товариша. Сила суспільної думки в її авторитетності, своєчасності, диференційованості.

Втручання групи в поведінку її членів зазвичай є своєчасним у тому випадку, якщо воно відбувається не після завершення вчинку, що суперечить нормам групової поведінки, а під час чи навіть до неї, оскільки члени неформальної групи частіше за все добре проінформовані про погляди, настрої й наміри своїх товаришів. Для вираження несхвалення чи застереження не потрібна формальна процедура розслідування, воно здійснюється на місці, і чим учасники ближче одне до одного, тим соціальний контроль ефективніший і своєчасніший. Ефективність контролю зумовлена також тонкою диференціацією і врахуванням індивідуальних особливостей членів групи. Мала група має достатню інформацію для чіткого визначення форми й міри впливу з урахуванням як характеру і стадії її реалізації, так і особливостей особистості. За таких умов може бути знайдений спосіб, який найбільше задовольняє вимоги впливу саме на цю людину. У боротьбі з негативними проявами велика роль належить громадськості, її думці. Активна непримиренна позиція в формі товариського осуду – величезна сила в боротьбі з недоліками поведінки.

Виробничі колективи можуть надати школі незамінну профілактичну допомогу: установити контакти з учнями в таких ситуаціях, які оптимально сприяють емоційному сприйняттю виробничих відносин, їх усвідомленню, розвитку позитивних моральних і громадських рис особистості; оволодіти потрібними знаннями, уміннями й навичками у відповідних для учнів масштабах.

У процесі спілкування з людьми праці змінюється, перебуває під впливом ставлення підлітків до оточуючих, завдяки досвіду позитивної поведінки витісняється досвід негативний і все, що з ним пов'язано.

Але соціальний контроль буває й міжгруповим, бо люди часто є одночасно членами кількох груп. І вони відчувають вплив декількох груп. Іноді це суттєво суперечливі погляди: одна і та сама людина іноді може керуватися різними правилами поведінки. Суперечливі правила ведуть до конфліктів у системі контролю. Рано чи пізно конфлікт виникає, оскільки соціальний контроль із боку однієї групи має тенденцію поширюватись на поведінку даного його члена і в інших групах.

Слід відмітити, що в суспільстві малі групи з антисоціальною направленістю знаходяться в природній самоізоляції, вплив їх не

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

надто великий і нетривалий, і тому практично завжди є можливість ефективно впливати на осіб, що потрапили під негативний вплив, через суспільні організації та інші позитивно орієнтовані соціальні групи.

Для найбільш ефективного впливу на сім'ї девіантних підлітків у кожному окремому випадку необхідно обирати найбільш прийнятні заходи, заздалегідь вивчати сім'ї, їх особливості. Організаторами суспільної думки в робочих колективах є, як правило, класні керівники, це і є їх робота з батьками, тільки не прямолінійна, лобова, а непряма, через колектив за місцем роботи.

Ураховуючи негативний вплив на дитину в сім'ї, відсутність нагляду за нею, необхідно також планувати організацію вільного часу.

У результаті визначення домінуючих негативних складових ми прийшли до висновку, що індивідуальний проект виправлення особистості повинен містити у себе наступні розділи:

- організація пізнавальної активності, що сприяє нормальному включенню учня в колектив класу, а звідси й досягненню успіхів у навчанні і його моральному вихованні;
- заходи й засоби, направлені на розвиток, тренування волі й емоційної сфери, що сприяють підвищенню успішності і підняттю статусу в колективі класу й моральному розвитку;
- розвиток і закріплення позитивних комунікативних зв'язків і збагачення їх як в інтелектуальному, так і в моральному плані;
- заходи з виключення конфліктних відносин і створення позитивного психологічного клімату в сім'ї;
- організація вільного часу з урахуванням позитивних інтересів.

Література:

1. Зюбин Л.М. О субъективной основе синдрома отклоняющегося поведения. – М., 1987.
2. Хайнер А.Г. Социальная среда и воспитание. – М., 1983.
3. Мясичев В.Н. Трудные дети в школе. – Л., 1993.
4. Петухов Е.И. Преступность и социальная психология. – К., 1971.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ – ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті проаналізовано проблеми встановлення соціальних взаємовідносин на основі толерантності, розглянуто підходи до формування в людини відповідальності, терпимості, що будуть свідчити про існування соціально зрілої особистості.

Кожна людина має свій погляд на світ, який обумовлює його розуміння того, що відбувається в дійсності. Неоднозначні сигнали зовнішнього світу, які приходять до нас всіма каналами сприйняття структур, порядку, співвідношень, рівнів і створюють нашу точку зору на те, що відбувається. Це не означає, що в силу нашої індивідуальності ми не можемо досягти «значущої згоди» з іншими людьми у ставленні до реальних подій. У більшості своїй воно має місце, але завжди залишаються деякі, а іноді й суттєві розбіжності в точці зору інших людей. Ці та інші розбіжності викликають недовіру в людей, вороже ставлення до тих чи інших подій, викликають суперечності, кризи, непорозуміння.

У наш час, коли кооперантна культура дуже низька, генералізація позитивних установок практично відсутня, а групова та надгрупова ідентифікація дещо деформовані (наприклад, людина гордує своїм етнічним походженням і ця гордість витискує її ідентифікацію з нацією або державою, в якій вона живе), то саме зараз необхідно шукати важелі, екстраординарні цілі тощо, які б змінили спотворене сприйняття дійсності, що веде до міжетнічних, міжрелігійних, між групових конфліктів тощо.

Окрім того, процеси глобалізації набули особливої актуальності. Установивши взаємозалежність суспільств, вони значно вплинули на індивідуальну свідомість, змінивши пріоритети й тенденції інтеграції в суспільство різних поколінь, особливо молоді. Ми все частіше стикаємося з деструктивними образами дзеркального сприйняття в конфліктах між малими групами, між індивідами, коли взаємне негативне уявлення одне про одного стає найголовнішим (наприклад, кожний вважає свою сторону, її дії моральними, правовими та мирними, а іншу – агресивною й несправедливою). Тому конче необхідно формувати в людини ту відповідальність, ту терпимість, що

* © Любарська О.М.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

будуть свідчити про існування соціально зрілої особистості.

У структурі загального феномену терпимості можна виділити два види: сенсуальна терпимість особистості та диспозиційна терпимість.

Сенсуальна терпимість пов'язана зі стійкістю до впливу соціального середовища, із послабленням реагування на який-небудь несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості до його впливу. Сенсуальна терпимість, таким чином, пов'язана із класичною і, навіть, психофізіологічною толерантністю, із підвищенням порогу чутливості до різних впливів соціального середовища, у тому числі до впливів суб'єктів міжособової взаємодії. Диспозиційна терпимість, говорячи образно, є терпимість – позиція, терпимість – установка, терпимість – світосприйняття, і вона не пов'язана із психофізіологічною толерантністю.

Проблема толерантності не є новою. Вона розглядалася в працях педагогів (Я.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, А.Макаренко, В.Сухомлинський, М.Монтесорі, П.Каптарев, Я.Корчак, С.Френе, К.Роджерс, Р.Штайнер та ін.); психологів (І.Бех, С.Болдирева, В.Золотухін, Є. Клепцова, О.Кононко, В.Кан-Калік, О.Леонтьєв, У.Ліппман, В. Тернер та ін.); філософів (О.Довгополова, Є.Жуков, М.Бара, В.Кремін та ін.), а також була предметом розгляду й зарубіжними філософами.

Термін «толерантність» походить від латинського слова *tolerance*, що означає стійкість, витривалість, терпимість. При цьому переклад трактування слова «толерантність» у різних культурах неоднозначний. Так, в англійській мові це поняття має три значення: стійкість, виносливість; терпимість; допуск, допустиме відхилення. Оксфордський словник розкриває «толерантність» як «готовність і можливість без протесту сприймати особистість і речі». У французькій мові – це «повага свободи іншого, його образу думок, поведінки, політичних і релігійних поглядів». У китайській мові «бути толерантним» – означає «дозволяти, бути великодушним по відношенню до іншого.» В арабській мові це – «легкість, співчуття, прихильність до інших». У нашій мові «толерантність» означає «здатність терпіти, миритися із чужими думками, бути поблажливим до вчинків інших людей, легко ставитись до їх промахів, помилок».

Толерантність – це тип взаємодії окремих людей, народів, держав, які, незалежно від статі, мови, культури, виконують наступні принципи партнерства:

- додержання рівності партнерів;

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

- повага прав іншого (у тому числі і права бути іншим);
- забезпечення індивідуальності, своєрідності кожного з них;
- досягнення згоди без ущемлення їх індивідуальних інтересів.

Таким чином, толерантність – зважене, терпиме ставлення до чужих позицій, вірувань, переконань, думок. Це обов'язковий принцип існування правової держави, демократичного стану суспільства, морального здоров'я колективів.

Толерантність належить до професійно зумовлених рис характеру працівника освіти, соціального працівника і є показником якості його фахової підготовки. Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України визначає, що толерантність є етичним принципом діяльності спеціалістів із соціальної роботи: «Спеціалісти із соціальної роботи є толерантними до різних емоційних проявів клієнтів, мають належний рівень професійної підготовки, за будь-яких обставин зберігають рівновагу, терпимість. Спеціалісти із соціальної роботи приймають проблеми й обставини клієнтів незалежно від їх способу життя, поведінки, соціального й національного походження, статі тощо».

Аналіз поняття «толерантність» буде неповним, якщо не поставимо питання: Чому практично всі люди, які вступають у міжособові зв'язки, знають, що треба бути витриманим, поважати опонента, клієнта тощо, але ми констатуємо великі розбіжності в досягненні визначеної мети?

Будь-який людський контакт виникає за умов певного культурного середовища, учасники спілкування займають ті чи інші соціальні позиції. Моделі поведінки, які визначаються загальнокультурними установками й соціальною роллю, утворюють соціокультурну матрицю спілкування. Ця матриця дає нам готові форми поведінки. Якщо ж ситуація й правила поведінки учасників не визначені одночасно традицією і правилами соціальної гри, пристосування доводиться виробляти самостійно, і тут, крім етикетних моделей, є елементи нового, нестандартизованого пристосування, і людина виробляє стратегію, придатну для даної конкретної ситуації спілкування. Або залежно від індивідуальних орієнтацій, формуються нові установки, виходячи із цілої низки ознак та обставин життя. Тоді люди не бажають зробити крок назустріч одне одному, проявити терпимість, і виникає конфлікт. Ми повинні враховувати характерні ознаки й обставини, щоби більш ефективно впливати на формування установок:

- особові – фізичні, психологічні особливості індивіда, вік, соціальний статус тощо;

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

- культурні – оточення, життєвий уклад конкретної місцевості;
- освітні – рівень і якість освіти індивіда;
- сімейні – походження людей: ми повинні враховувати визначальну роль сім'ї у формуванні установок людини;
- релігійні – система вірувань у Бога (релігійність відроджується постійно);
- соціально-класові положення в суспільстві: зміна соціального статусу людини змінює і їх установки;
- національно-расові – етнічна або расова приналежність, походження людини більш за все впливають на формування його установок.

Таким чином, коли б дві людини, дві групи, дві країни не взаємодіяли, потреби й цілі, які сприймаються ними, будуть далекі від толерантності, бо конфлікти часто мають цілу низку несумісних цілей. Тому необхідно, щоб індивіди були спочатку «коорієнтовані» на загальну проблему й одне на одного. Коорієнтація обумовлює внутріособові і міжособові елементи комунікативних дій. Внутріособові співпадіння (конгруенція) свідчать про ступінь відповідності точки зору однієї особи, її оцінки точки зору іншої особи з приводу одного питання. Дану ситуацію називають «усвідомлена погодженість». Наступними феноменами міжособового характеру виступають злагода й розуміння. Злагода – це ступінь, з якою два або більше осіб поділяють одну й ту ж оцінку за загальною проблемою. Розуміння – ступінь збігу конкретних трактувань двох або більше осіб. Але все знов залежить від орієнтацій індивідів. Треба створювати передумови, які призведуть до злагоди, порозуміння тощо. Наприклад, переговори, посередництво, арбітраж, за умови толерантного відношення одне до одного, дають позитивний результат.

У 80-х роках «хітом» американської психології була асертивність. За методом А.Солтера американці перевіряли свою здатність до самоствердження і, на основі цього, навчились спокійно відхиляти неприйнятні для них рішення, удосконалювались в умінні досягати компромісу й консенсусу, тобто, знаходити припустимий компроміс.

Майстри асертивного підходу вважають, що, як правило, під час контактів з оточуючими розумніше прийти до вигідної для обох сторін злагоди, аніж настоювати на своєму. Нерідко в суперечливих ситуаціях по-своєму може бути права кожна сторона, але не завжди слід проявляти кам'яну неприступність.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Треба навчитись слухати інших людей, поважати їх справедливі вимоги. Якщо мова не йде про принципи, то в ході діалогу можна признати «долю істини» в словах опонента, можна як прийняти чиєсь, так і висунути своє компромісне рішення. Вирішуємо проблеми без бажання зачепити інтереси іншої людини, отримати над нею перемогу, за будь-яку ціну наполягати на своєму. У протилежному разі, будемо стикатися не з компромісом, а програємо, створивши базу для майбутніх конфліктів. Як кажуть американські психологи, якщо ваші очі та вуха будуть «відкриті», потяг домовитись може принести непогані моральні дивіденди. Не виключено, що ваш опонент придумає будь який третій варіант вирішення проблеми, котрий буде найбільш вигідний для обох сторін. Коли ми бажаємо домовитися з іншими людьми, то треба просити їх про люб'язність. Відносячись до людини по-дружньому, намагаємось налаштуватись на її хвилю. Для цієї дії важливо, щоб опонент сприймав вас, як дружню сторону, яка виявляє інтерес до співпраці. Успіху можна досягнути тільки в тому разі, коли бажання домовитись носить щирий характер. Прихильні до співпраці люди, завжди довіряють одне одному. Саме завдяки цьому вони зберігають масу енергії, не ламаючи голову над тим, що саме приготувала їм інша сторона. Знатоки асертивних методів розуміють, що не можна з усіма мати дружні та добрі стосунки. І все ж, зробити спробу розібратись у проблемі по-доброму справі не завадить. Теорію асертивності ми підключаємо, готуючи студентів до практики в закладах соціального спрямування. Намагаємось, щоб вони «включили душевний зір», що допоможе їм бути зваженими та терплячими, великодушними, поважати спосіб думки та поведінку інших. Вони працюють за пам'яткою:

- Найголовніша людина на світі – це та, що перед тобою. Людина може бути невихованою та неуважною, гупою або агресивною, але чим менш це буде вас зачіпати, тим талановитіший ви співрозмовник.

- Намагайтеся, щоб співрозмовник вам сподобався, а коли це відбудеться, не крийтеся, даріть йому знаки симпатії та поваги.

- Шукайте те, що вас зближує: думки, цінності, установки.
- Настройтесь на хвилю співрозмовника, відчуйте, що його хвилює. Настройте співрозмовника на необхідну для вас хвилю.

- Будуйте спілкування на рівних, а не з позиції зверхності.
- Не звинувачуйте співрозмовника: краще задайте

необхідний тон – коректний та поважливий.

- Не сперечайтесь. Потяг до суперечок – ознака незрілості. Несамостійне мислення завжди поєднується зі схильністю до суперечок (нетерпимість). Ми з дитинства звикли до лозунгів «Виховання непримиренності»..., «Нетерпимість до чужої нам ідеології»... тощо. Важка, але необхідна якість – терпимість до інакомислення та інакомислячих.

- Учимось обходитись без різкості та категоричності.
- Намагайтеся погодитись, а не протистояти. Важлива не ваша перемога, а істина та злагода.

Проблема «Виховання толерантності – важлива передумова успішної інтеграції молоді в суспільство» стала темою розробок студентів, викладачів кафедри соціальної педагогіки. Міжвузівські конференції, студентські дебати, круглі столи, курсові роботи дають змогу на різних рівнях, та в різних сферах життя дослідити дану проблему. Важливим є навчання учнів, студентів перших курсів теорії та практики толерантності. Кожний вид діяльності має свій напрям. Наприклад, виходячи з визначення толерантності, розглядаємо питання:

- розвиток і саморозвиток особистості;
- психодіагностичні і психокорекційні проблеми індивідуальності;
- екопсихологія та психологоекологічні аспекти людини в сучасних умовах тощо.

Під час дебатів ставимо проблемні питання: Чи є межі толерантності? Чи можемо бути поблажливими, коли стикаємось із проблемами сімейного насильства? Якщо ми толерантні, то що повинні робити, коли стикаємось із психічним, фізичним, моральним насильством?

На базі дитячих бібліотек міста працюють клуби та гуртки порозуміння за різними напрямками життя.

Наприклад, на базі бібліотеки №5 працює клуб ґендерної толерантності. Студенти готують тренінги, мініатюри з життя і все це для того, щоб учні 7- 9- х класів зрозуміли, осмислили, упроваджували в життя, що необхідно бути терплячим у ставленні до протилежної статі, уміти співпрацювати та виявляти готовність миритися з думкою протилежної статі, поважати її гідність, визнавати рівні права жінок і чоловіків, виявляти терпимість до думок протилежної статі, відмовлятися від домінування та завдання шкоди й насильства. Діти зображають емблеми ґендерної толерантності, розглядають ситуації, роблять діагностику толерантності особистості, вирішуючи

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

дилема, складають перелік якостей толерантності особистості.

Ми вважаємо, що головне – спонукати аудиторію змінити поведінку *від набору*: ворожість, незнання, упередження, апатія, незнання. *до набору*: симпатія, визнання, інтерес, знання. Викладаючи курс «Основи сценарної майстерності соціального педагога», велику увагу приділяємо техніці взаємодії у процесі аналізу проблеми та пошуку її вирішення. Студенти у своїх творах писали, що дуже рідко трапляється реакція розуміння саме з боку дорослих-батьків і вчителів. А саме розуміння й веде до встановлення діалогу між ними. Реакція оцінювання є найпоширенішою. Учимо майбутніх фахівців користуватись технологією побудови «Я-висловлювання», як способу заявити про власний погляд, не викликаючи захисної реакції. Це дуже важлива технологія для соціального педагога, який працює з різними групами населення.

Добре зарекомендували себе створені нами волонтерські групи. Аналізуючи психологічні основи волонтерства, ми звернули увагу на два взаємопов'язані прояви людської діяльності:

- волонтер, який допомагає людині, поступово змінюється, сам стає більш толерантним і гнучким у спілкуванні, привчається оцінювати психологічні та фізичні можливості того, ким опікується, удосконалює свій досвід, поступово розширюючи методи взаємодії;

- людина, з якою працює волонтер, при умові відчуття психічного та фізичного комфорту, поступово відходить від заглиблення в суто особистісні проблеми, від набутої безпорадності, від негативних проявів свого відношення до оточуючих, стає більш толерантною, упевнено входить у соціум. Більшість людей, з якими працюють волонтери, є безпорадними. Безпорадність, якщо вона не є фізичною, у більшості – лише умовна реакція на соціальні умови. Тут багато чого можна змінити за допомогою толерантного ставлення до людини.

Нами розроблена методика психолого-педагогічної підготовки волонтерів. Вона вміщує пропедевтичний курс «Керуємо своїми психічними процесами.» Ми знаємо, що будь-яка подія викликає в нас позитивне чи негативне уявлення, яке викликає внутрішні зрушення, переживання, а це, у свою чергу, відбивається на нашому вигляді (побачивши щось неприємне ми здригаємось тощо). Тому вчимо студентів формувати свої вольові якості, не виказувати мімікою своєї реакції на зовнішні фізичні подразники, стежити за своїм психологічним станом, не робити висновки на основі тільки однієї деталі, а розглядати

прояви людини в системі; не плутати наслідки фізичних недоліків з зовнішніми проявами психічного стану тощо.

Наступний розділ нашої методики має назву «Вчимося читати людину як книгу». Поза, міміка, жести людини можуть багато чого розповісти психологічно підготовленому волонтеру. Він може попередити емоційні зриви, негативні настрої людини.

«Допомога у формуванні особових життєвих подій» – дуже важлива частина підготовки волонтера, соціального педагога. У цьому розділі ми намагаємось дати можливий алгоритм дій із так званими психологічно важкими людьми (агресивні, нерішучі, песимісти, спритні та інші).

Толерантне ставлення до дітей-сиріт – це одне: діти впадають у депресію, заглиблюються в себе, проявляють ворожнечу, тривогу під час спілкування з іншими дітьми тощо. З ними треба спілкуватись на одному рівні, використовуючи методи довіри, ситуації успіху. Зовсім іншого вимагають люди похилого віку. Вони мають неабиякий життєвий досвід, вони обмежені у спілкуванні, тому волонтер повинен бути добрим слухачем, уміти робити приховані компліменти, використовувати невербальні заходи. Волонтер володіє технікою подолання депресії, різноманітних психічних негативних явищ людини, з якою він працює, уміє знайти засоби задоволення її прихованих інтересів та потреб.

Таким чином, використовуючи різноманітні техніки й технології виховання у студентів толерантності, допомагаємо не тільки їм, а й соціально неадаптованим людям успішно інтегруватися в соціум.

Література:

1. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2002.
2. Зверева І.Д. Професійний етичний кодекс – нагальна вимога часу // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – №3.
3. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. – СПб.: Питер Пресс, 1996.
4. Королько В.Г. Основы публичной речеведности. – М.: Рефл бек, К.: Ваклер, 2002.
5. Основні поняття і терміни педагогічної соціології. Інститут педагогіки АПН України /за ред. С.М.Коломоець. – Київ, 1995.

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ

У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти реалізації методу проектів як ефективної форми взаємодії вчителя й учнів.

Сучасні програми для початкових класів орієнтують педагогів на забезпечення умов для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку учнів, виховання громадянина-патріота, а в стратегічному плані їх реалізація в роботі з молодшими школярами має закласти базис для формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками стабільного, прискореного розвитку України [4, с.7]. Освітніми результатами цього є повноцінні мовленнєві уміння і навички, здатність до творчого самовираження, особистісно ціннісного ставлення до праці, уміння виконувати нескладні творчі завдання, коли школяр постійно відчуває, що він цікавий як особистість кожному вчителю і педагогічному колективу в цілому.

Закономірно постає питання доцільності вибору і застосування різних методів і прийомів з метою ефективного забезпечення процесу навчання і виховання учнів.

Мета статті: розкрити теоретичні та практичні аспекти реалізації методу проектів як ефективної форми взаємодії вчителя й учнів.

Метод – складне, багатомірне, багатовісьове утворення. У ньому знаходять своє відображення об'єктивні закономірності, мета, зміст, принципи, форми навчання. А.Богуш, ґрунтуючись на попередніх досягненнях лінгводидактики, визначає метод навчання як спільну діяльність педагога і дітей, спрямовану на засвоєння мовленнєвих знань, умінь та навичок, на організацію навчально-пізнавальної діяльності [1, с.89]. Діалектика зв'язку методу з іншими категоріями дидактики взаємо-зворотна: будучи похідними від цілей, змісту, форм навчання, методи в той же час зворотно і дуже сильно впливають на становлення і розвиток цих категорій. Ні мета, ні зміст, ні форми роботи не можуть бути введені без обліку можливостей їхньої практичної реалізації, саме таку можливість забезпечують методи. У процесі вибору методів найбільше виявляється власна творчість, індивідуальна майстерність педагога, а тому методи навчання завжди були і

* © Полєвікова О.Б., Толстих О.О.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

завжди залишаться сферою високого педагогічного мистецтва.

На нашу думку, в будь-якому акті навчальної діяльності сполучається декілька методів, характеризуючи різнобічну взаємодію вчителів і учнів. І якщо ми можемо в даний момент сказати про використання певного методу, то це лише означає, що він домінує на визначеному етапі. Орієнтуючись на пошуки оптимального поєднання переваг кожного з методів, ми враховуємо головну мету вивчення матеріалу й обираємо за основу своєї діяльності ті, які найбільшою мірою відповідають змісту навчання, підготовленості класу, сприяють економному використанню часу [3, с.213].

Серед сучасних дидактичних методів, що визначаються своєю пізнавальною, практичною і контролюючою спрямованістю, виділяється метод проектів.

«Проект» – дослідницька робота школярів під керуванням учителя, може виконуватися індивідуально чи групами учнів протягом заданого часу. Стадії роботи над проектом відображені в табл. 1[2, с. 213].

Таблиця 1

Зміст і напрямок роботи над проектом

Стадія роботи	Зміст роботи	Учні	Учитель
Підготовка	Визначення теми і мети проекту	Обговорюють проблему й одержують необхідну інформацію від учителя. Визначення цілей	Знайомить зі змістом проектного підходу і мотивує учнів. Допомагає в постановці цілей
Планування	Пошук джерел інформації. Визначення способів збору й аналізу інформації, способу представлення результатів (форми звіту). Встановлення процедур і критеріїв оцінки. Розподіл завдань між членами групи	Виробляють план дій. Формулюють задачі	Пропонує ідеї
Дослідження	Збір інформації, рішення проміжних завдань. Основні інструменти: інтерв'ю, опитування, спостереження	Досліджують	Спостерігає, радить, побічно керує
Результати	Аналіз інформації. Формулювання висновків	Аналізують, узагальнюють	Радить

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Представлення звіту	Різні форми представлення результатів	Звітують, обговорюють	Слухає, задає питання в ролі рядового учасника
Оцінка результату і процесу		Самооцінка в ході обговорення	Оцінює зусилля, якість роботи з джерелами й аналіз, невикористані інші можливості і якість звіту

Робота починається з вибору теми і підтем проекту:

- Учитель висуває проблему і просить дітей ставити питання.
- Якщо питань багато і тема зацікавила, починається робота.
- Тема розбивається на підтеми при аналізі питань і їхньому об'єднанні за змістом і спрямованістю.
- Клас поділяється на підгрупи, кожна одержує свою підтему для розробки.
- Дається час на підготовку. Діти самі шукають літературу й інформацію з інших джерел, аналізують її, роблять висновки і готують повідомлення.

Переваги методу «проектів»: розвиваються пізнавальні інтереси; використовуються різні форми роботи: дискусії, робота з літературою, збір емпіричної інформації і т.п.; відбувається мотивування, з'являється задоволення від діяльності, діти бачать результат своєї праці; відсутній формалізм знань; у випадку використання групових проектів розвивається вміння співробітничати; установлюється зв'язок з життєвим досвідом; розвивається вміння ставити мету і саморегуляція в діяльності.

Під час роботи над проектом учитель має: допомогти розробити програму дослідження; знайти необхідні джерела інформації; сам стати джерелом інформації; заохочувати і підтримувати ентузіазм; допомагати, якщо виникають труднощі; підтримувати зворотний зв'язок [2, с. 213].

Працюючи над проектом, потрібно враховувати такі вимоги: використання загадок, головоломок та ігор, що демонструють поняття, яким навчають; привабливо оформлені класне приміщення і парти; урок забезпечується музичним супроводом, використовуються плакати, що відносяться до досліджуваного матеріалу; на уроки запрошуються гості; навчальну інформацію пов'язують з життєвим досвідом школярів.

На уроці пояснення нового матеріалу вчитель має запитати в учнів, що вони знають про окреслену проблему, що вони чули чи читали із запропонованої теми, які ідеї й асоціації в них виникають і т. ін.

Інформацію представляють у формі проблеми чи проблемного запитання, для чого висвітлюють різні точки зору із розглянутого питання, говорять про сумніви і неясності в окремих аспектах теми.

У розв'язанні проблеми використовують усі ідеї і розуміння дітей: заохочують здогадку, питання і критику, дозволяють їм доводити і перевіряти навіть явно помилкові ідеї, вчать відстоювати або спростовувати наявні версії.

Цілеспрямовано і поступово навчають використовувати і реалізовувати дослідницький підхід. Діти повинні правильно формулювати мету дослідження, визначати об'єкт дослідження, формулювати гіпотези, вибирати способи перевірки гіпотез, робити обґрунтовані висновки.

Ураховуючи власний досвід, слід сказати, що метод проектів при вмілому застосуванні досить ефективний у роботі з учнями початкових класів.

Досліджуючи вплив творчих вправ на розвиток мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів, ми успішно користувалися ним під час експериментального навчання. Найбільший відгук у дітей знайшли такі проекти як «Значення слова», «Природа в художніх образах українських письменників», «Походження слів», «Словникова веселка», «Фразеологізми», «Літературні перлинки» тощо.

Відгукнувшись на пропозицію Херсонської обласної бібліотеки для дітей, третьокласники загальноосвітньої I-III ступенів школи № 32 м.Херсона стали першопрохідцями програми «Кібершколярик», розробленої з метою формування інформаційної культури учнів молодших класів.

Труднощів на шляху реалізації проекту було чимало. По-перше, необхідно було, щоб 8-річки оволоділи первинними, найпростішими навичками роботи з ПК, бо серед них були такі, що бачили комп'ютер тільки з екранів телевізорів. Школа віддалена від приміщення бібліотеки і на час проведення експерименту не мала сучасного комп'ютерного класу, а про підключення до мережі Internet годі було мріяти. Слід було приділити значну увагу роботі з формування навички швидкого, свідомого читання, щоб діти могли вільно працювати з інформацією, яку відшукали у світовій інформаційній мережі.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Але добре усвідомлюючи, що в результаті реалізації програми можна здійснити такі важливі завдання, як оволодіння молодшими школярами вмінням працювати з персональним комп'ютером; розвиток пізнавальних здібностей учнів; формування алгоритмічного мислення; розвиток у дітей здібностей спостерігати, порівнювати, виокремлювати ознаки, виконувати операції аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації; виховання навичок розумової праці (планування, пошук раціональних шляхів рішення, результат); формування вміння роботи над проектом, ми змогли знайти шляхи подолання всіх проблем.

Робота над реалізацією програми здійснювалася за наступними блоками:

1. Організаційний блок
2. Вступний теоретико-практичний блок

Мета: навчитись вести діалог з комп'ютером.

3. Основний теоретико-практичний блок.

Мета: оволодіти навичками **групової** роботи в Internet.

4. Основний практичний блок.

Мета: оволодіння навичками **індивідуальної** роботи в Internet, формування потреби в отриманні інформації, необхідної для здійснення власного проекту, реалізація особистісних можливостей учнів.

5. Підсумковий блок.

Мета: підведення підсумків, висновки про власні досягнення, розміщення проектів на сайті обласної дитячої бібліотеки.

Навчання було захоплюючим і плідним. Чіткий план занять дозволив учням поступово оволодівати навичками роботи в Internet. Частка самостійної роботи, що виконували третьокласники, збільшувалася. Діти навчилися вести діалог з комп'ютером, успішно оволоділи навичками групової, а пізніше й індивідуальної роботи в Internet.

Після захисту власних проектів кращими були визнані роботи учнів:

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Бабенко Катерина | «Дельфіни» |
| 2. Білоус Яна | «НЛО» |
| 3. Богданов Володимир | «Титанік» |
| 4. Генкс Ганна | «Амфібії» |
| 5. Гурська Ганна | «Дивовижне життя жаб» |
| 6. Крючковська Ольга | «Коти. Хто вони насправді?» |
| 7. Кубаров Денис | «Козаки» |
| 8. Кузнєцова Катерина | «Український танок» |
| 9. Кулініч Дмитро | «Проблеми золотоносності надр України» |
| 10. Полушкін Микита | «Українська рада танцю» |

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

- | | |
|----------------------|----------------------------------|
| 11. Сервуля Ксенія | «Канада» |
| 12. Чернишова Тетяна | «Повітря та вода» |
| 13. Шевельов Роман | «Сонячна система» |
| 14. Шишкова Ксенія | «Органи зору та слуху дельфінів» |

Окремо була відзначена робота третьокласника Румянцева Дмитра, який розмістив свої сторінки на сайті Херсонської обласної бібліотеки для дітей, де перерахував творчі досягнення однокласників.

Високий рівень знань дітей з англійської мови дозволив їм листуватися електронною поштою з американськими школярами.

Успішно розв'язавши всі завдання, «кібершколярики» оволоділи навичками користування Інтернетом. Сумісними зусиллями ми змогли сформувати у молодших школярів потребу в отриманні інформації, необхідну для здійснення власного проекту, реалізувати особистісні можливості учнів.

Це яскраво було продемонстровано під час проведення у приміщенні дитячого кафе «Золотий ключик» виховного заходу «Лицарський турнір», де були підведені підсумки групової роботи над проектом. І не дивно, що головними учасниками свята, обраними самими дітьми, стали учні, які змогли за 5 місяців роботи в мережі Інтернет розробити власні проекти: Бабіч Олександр, Румянцев Дмитро, Полушкін Микита, Кубаров Денис, Холматов Роман. Переможцем змагань став Румянцев Дмитро, який зібрав і творчо доніс до однокласників змістовну інформацію про історію та культуру Іспанії за лицарських часів. Заслуговує уваги те, що спостерігачі, вболівальники – батьки та гості на чолі з доктором педагогічних наук, професором кафедри слов'янських мов та загального мовознавства Херсонського державного університету, членом-кореспондентом АПН України Голобородько Євдокією Петрівною відмітили високий рівень культури та інтелекту учнів.

Досвід учителів загальноосвітньої школи №32 з теми «Формування інформаційної культури молодших школярів під час користування Інтернетом» підхопили колеги міста. Тепер щороку ми отримуємо нове, наймолодше покоління «інтернетівців», яке, навчаючись у школі, звертається за інформацією не лише до книжок, а і до ресурсів мережі Інтернет.

Отже, метод проектів, забезпечуючи постійний взаємозв'язок учителя і учнів, індивідуалізує процес навчання, розвиває навички самостійної роботи, сприяє реалізації актуальних завдань навчально-виховного процесу.

Література:

1. Богуш А. Методика навчання української мови в дошкільних закладах: Навч.пос. для студ. пед. ін-тів та учнів пед. училищ. – К.: Вища шк., 1993 – 327 с.
2. Полєвікова О. Система творчих вправ як засіб розвитку мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Держ. ун-т – Херсон. 2004. –
3. Савченко О. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. К.: Початкова школа. – 2006. – 432 с.

Шлома А.И., Боянжу М.Г., Кеда С.Ф.*

ФОРМИРОВАНИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ

Стаття розкриває роль сім'ї та школи у формуванні самовизначення школярів, подає систему роботи керівництва школи, шкільного психолога, класних керівників, батьків із даного питання.

Формирование человека как личности – процесс социальный. Известно, что ребёнок развивается как существо социальное, для которого среда выступает не только как условие развития, но и как его источник. Со всем сложным миром окружающей действительности ребёнок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых развивается, переплетается с другими отношениями в связи с развитием самого ребёнка.

Взаимодействие ребёнка со средой, и в первую очередь с социальным окружением, микросредой (семья, школа), усвоение им созданной человечеством культурой играют первостепенную роль в его психическом развитии, становлении его как личности. Специфически человеческие свойства, личностные качества формируются лишь в процессе взаимодействия ребёнка со средой, в процессе его собственной активной деятельности. Ближайшим социальным окружением, в которое попадает ребёнок, является, как правило, семья. Особая значимость семейной микросреды объясняется в большей степени тем, что самостоятельность ребёнка относительно, благополучие и сама жизнь его зависят от заботы и помощи воспитывающих его взрослых людей. Воздействие такого рода, как одобрение и неодобрение, в особенности со стороны родителей, приобретают в данный период детства такую побудительную силу, что служат регулятором поведения и стимулом психического развития.

* © Шлома А.И., Боянжу М.Г., Кеда С.Ф.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

В каждой семье между ребёнком и родителями складываются особые индивидуальные отношения, и в то же время в них можно найти что-то общее. В зависимости от того, какие пути руководства, отношения с ребёнком преобладают у родителей, их условно подразделяют на несколько групп, но наиболее часто на «демократическую» и «авторитарную».

Для «демократической» формы семейного воздействия на детей характерна тенденция много разрешать, большой контакт с ребёнком, доверие к нему, уважение, стремление родителей избегать произвола в решениях, разъяснение принятых в семье правил, содержательные ответы на детские, удовлетворяющие их любознательность, вопросы. «Авторитарная» атмосфера в семье характеризуется большим числом ограничений в отношении детей. Преобладающим стилем руководства родителей-«диктаторов» является стиль с опорой на незыблемость собственного авторитета и беспрекословность подчинения, общение с целью разъяснения правил поведения сведено до минимума.

Отмечено различие в личностных качествах и поведении детей детского возраста «авторитарных» и «демократических» родителей. Дети из «демократических» семей чаще проявляли стремление к творчеству, инициативность, тенденцию к лидерству, неконформизму (отрицание конформизма), обнаруживали больше эмоциональности в своих социальных взаимоотношениях. В ряде психологических исследований установлено влияние особенностей семьи на статус ребёнка в коллективе сверстников.

Общая тенденция полученных результатов заключается в том, что более благоприятные условия семейного воспитания (культурный уровень родителей, полная семья, положительные взаимоотношения между родителями, демократический стиль руководства, теплота отношений к детям) сочетаются с высоким, а неблагоприятные — с низким социометрическим статусом ребёнка среди сверстников.

Взаимодействие школы и семьи — это взаимосвязь педагогов и родителей в процессе их совместной деятельности по обучению и воспитанию детей. Взаимодействие школы и семьи — источник и важнейший механизм формирования личности, характера учащихся. Основными проявлениями, характеристиками взаимодействия являются: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношения, взаимовлияние. Вступая в контакт, педагоги, родители, дети осознанно или неосознанно познают друг друга. От того, как они воспринимают друг друга, при каких

обстоятельствах это происходит, зависит объективность представлений, знаний друг о друге. На основе этого формируется взаимопонимание, которое существенно влияет в целом на характер взаимодействия педагогов и семьи, что, однако, зависит от времени знакомства, установки на взаимодействие, деятельности и интенсивности общения, от атмосферы в коллективе школы, класса, от особенностей педагога и семьи, позицией родителей по отношению к школе, ребёнку. Важно понять, какие цели объединяют педагогов, родителей и детей, как данные цели ими осознаются. На основе этого формируются взаимоотношения между педагогами и семьёй. Взаимодействие с семьёй – одна из актуальных и сложных проблем в работе школы и каждого педагога. Семьи очень разные, у каждой свои проблемы и трудности, поэтому невозможно дать готовый и единственно правильный ответ на вопрос о том, как взаимодействовать с семьёй по воспитанию детей.

Многое зависит от интуиции, мастерства педагога, который должен проанализировать комплекс различных обстоятельств, чтобы принять нужное решение в выборе способов и средств взаимодействия с родителями и ребёнком в конкретной ситуации. Семья – это ячейка общества. С одной стороны, она отражает все серьёзные социальные изменения, произошедшие в обществе. С другой стороны, семья во многом определяет наше будущее, ибо существенно влияет на формирование личности растущего гражданина. Только в семейном кругу можно создать и воспроизвести культуру истинно родственных отношений, освоить важнейшие социальные роли, сформировать эмоциональную культуру, обогатить нравственный опыт, осуществить половое воспитание детей, подготовить их к будущей семейной жизни. Функции семейного воспитания неотделимы от задач, принципов и содержания учебно-воспитательного процесса школы, и в то же время они имеют свою специфику. Взаимодействие педагогов и семьи – целенаправленный процесс, в результате которого создаются благоприятные условия для развития ребёнка. Формирование сотруди́ческих отношений между педагогами и семьёй – длительный процесс, успешность которого зависит от того, как будут реализованы следующие принципы.

1. Обеспечение субъективной позиции всех участников педагогического процесса.
2. Организация совместного творчества учителей, учащихся и их родителей.
3. Гуманистическая ориентация во взаимодействии с

с семьей.

4. Интеграция и дифференциация целей, задач и действий участников педагогического процесса, направленных на воспитание и развитие детей.

Ребёнок значительную часть времени проводит в школе, и родителям целесообразно знать условия обучения и воспитания детей в данном учебном заведении, положение ребёнка в системе отношений коллектива, его контакты со сверстниками. Это возможно, если родители становятся участниками школьной и классной жизни, очевидцами главных событий в жизни ребёнка. Родители должны задумываться о том, как лучше сформулировать для самих себя цели воспитания своего ребёнка. В семейном воспитании абсолютной нормы не существует.

В родительском труде, как во всяком другом, возможны и ошибки, и сомнения, и временные неудачи, и поражения. Отношения родителей с ребёнком, так же как и с другими людьми, глубоко индивидуальны и неповторимы.

Глубокий постоянный психологический контакт с ребёнком – это универсальное требование к воспитанию, которое в одинаковой степени может быть рекомендовано всем родителям, так как контакт необходим в воспитании ребёнка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями дают детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу. Основа для сохранения контакта – искренняя заинтересованность во всём, что происходит в жизни ребёнка.

Ребёнок всегда должен понимать, какими целями руководствуется родитель в общении с ним. Ребёнок, даже в самом малом возрасте, должен становиться не объектом воспитательных воздействий, а союзником в общей семейной жизни, в известном смысле её созидателем вместе с родителями. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательно фактора воспитания, так как никакой другой социальный институт не может потенциально как благоприятно влиять на формирование личности, так и нанести ей невосполнимый ущерб. Семья выступает как особого рода общность, играющая в воспитании ребёнка ключевую и длительную роль. В связи с неповторимой воспитательной ролью семьи возникает задача: усилить положительное и свести к минимуму возможное отрицательное влияние на воспитание ребёнка. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Классный руководитель, на наш взгляд, является ключевым звеном между ребёнком, его семьёй, социальным педагогом и школьным психологом. От него поступает первичный запрос и первичная информация о ребёнке и семье. Взаимодействие классного руководителя, социального педагога и школьного психолога имеют своей целью совместное выявление причин возникающих у ребёнка и родителей проблем и проведение социально-психологической и педагогической коррекционной работы для оказания им помощи, а также предупреждения возможных проблемных ситуаций. Психолог на более высоком профессиональном уровне владеет методами и процедурами психодиагностики.

Классный руководитель может успешно справиться с задачей изучения учащихся, коллектива класса, семей, но более точную и полную информацию о ребёнке, его адаптации в классе, взаимоотношениях детей, родителей и, соответственно, более профессиональную её интерпретацию, рекомендации по использованию может дать только психолог.

Координатором работы с семьёй в классном коллективе является классный руководитель, который объединяет свои усилия с учителями-предметниками, организуя изучение учащихся, их образовательных возможностей, обучаемости, воспитанности, составляя и оформляя различные диагностические карты. Оценка ряда учебных способностей детей, особенностей развития их личности, осуществляется педагогами, родителями. В этом случае классный руководитель должен сопоставить, проанализировать различные данные, ознакомить с результатами изучения всех работающих с детьми педагогов. С одной стороны, классный руководитель учитывает в своей деятельности различную информацию, которую получает о детях от учителей, с другой – обогащает представление учителей о ребёнке, его семье, предлагая им известные сведения, которые могут отрегулировать действия педагога, его методы работы с учеником.

Целесообразно привлечь учителей, имеющих свои проблемы в работе с классом, к отбору методик для изучения детей и коллектива, эффективности воспитательного процесса. Было бы правильно согласовывать с учителями весь процесс педагогической диагностики.

Классный руководитель знакомит учителей с результатами изучения детей и коллектива, привлекая педагогов, работающих в классе, к обсуждению программы педагогической помощи ребёнку и его семье. Он организует совместно с учителями-

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

предметниками поиск средств, способов, обеспечивающих успешность ребёнка в учебной деятельности, его самореализацию на уроке и во внеучебное время, систематически информирует их о динамике развития ребёнка, его трудностях и достижениях, об изменении ситуации в семье. В случае затруднений, возникающих у ребёнка и его родителей и связанных с обучением и воспитанием, стремится привлечь учителей к обсуждению путей преодоления этих трудностей и помогает скорректировать их действия.

Необходимо познакомить учителей с особенностями психического развития детей, имеющих трудности в обучении, со специальными способами педагогического влияния на таких детей.

Классный руководитель регулирует и отношения учителей и родителей ребёнка. Он информирует педагогов о состоянии семьи, особенностях родителей, организует встречи с целью обмена информацией об успехах обучения и воспитания ребёнка, оказании помощи родителям в организации работы с учащимся в условиях семьи. Одна из форм взаимодействия классного руководителя и учителей-предметников, обеспечивающих и способствующих выработке единых подходов к воспитанию ребёнка, взаимопониманию с родителями, является психо-педагогический консилиум. Здесь формируется все-сторонний взгляд на ребёнка и его семью.

Все, кто работает с учеником, получают информацию о психическом, физическом, умственном развитии ребёнка, возможностях и трудностях, об особенностях семьи типа воспитания в ней, отношениях ребёнка и родителей. Педагоги анализируют результаты наблюдений за учеником, семьёй, обмениваются информацией, договариваются о способах решения возникающих проблем и распределяют функции в работе с ребёнком и его родителями.

Развитие личности ребёнка в разные возрастные периоды, особенно в подростковом возрасте, всегда является центральной проблемой в работе школьного психолога, социального педагога, учителей, решающих практические задачи по формированию личности у детей в семье и школе. Развитие личности в подростковом возрасте проходит различные стадии, уровни, которые включают: развитие самоутверждения, самопознания, самооценки, личностной рефлексии, личностной направленности, самоопределения. Только в единстве эти уровни создают условия для целостного формирования личности подростка.

Процесс развития ребёнка в подростковом возрасте имеет

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

разные уровни социального созревания, фиксируемые в последовательных стадиях становления личности.

Этот процесс отличается сложными сдвигами, прерывистостью тенденций, глубокой дифференциацией и расхождениями. В то же время чётко проявляется особая пластичность и сензитивность определённых стадий этого важного периода онтогенеза по отношению к социальному развитию, формированию личностного самоопределения растущих людей.

Первая стадия подросткового периода характеризуется тем, что уже на рубеже между девятью и десятью годами появляется тенденция ребёнка к самостоятельности и потребность в признании этой его самостоятельности во взрослом мире, который осознаётся не просто как совокупность знакомых людей, а как социальный организм, где его «Я» выступает наравне с другими. Для ребёнка в это время типично стремление быть взрослым, желание выйти из круга отношений с близкими людьми, в круг широких общественных отношений. Осознание себя как личности, отличной от других людей, порождает особый интерес ребёнка к своим нравственно-психологическим особенностям и потребность в оценке собственных личностных качеств и качеств других людей. Этим, в частности, вызван бурный рост негативных самооценок, отражающих помимо всего прочего обострённое понятие ребёнком чувства долга. Главное для 10-11-летнего подростка – получить со стороны других людей (знакомых и незнакомых) признание своих новых возможностей, добиться доверия, ибо «Я тоже взрослый», «Я вместе со всеми». Отсюда поиск конкретных дел, отличающихся реально взрослым характером, поиск таких видов деятельности, которые имеют социальное признание и получают социальную оценку. Накопление объёма разных форм социально признаваемых дел приводит на второй стадии данного периода, в 12-13 лет, к развёртыванию потребности в общественном признании, осознанию не только своих обязанностей, но и прав в обществе, что наиболее полно удовлетворяется в специально задаваемой и социально одобряемой деятельности, потенции которой достигают здесь максимального развития.

Данная стадия характеризуется формированием нового уровня самосознания ребёнка как осознания себя в системе общественных отношений, осознания себя общественно значимым существом, субъектом.

Стремление проявиться в обществе ведёт к развитию социальной ответственности как возможности отвечать за себя на

уровне взрослого, актуализации себя в других, к поискам выхода за пределы самого себя, когда «Я» не растворяется в системе взаимосвязей, а проявляет силу – «я для всех», что формирует сознательное отношение к другим людям, к окружающему, потребность найти своё место в коллективе: выделиться, не быть заурядным, играть определённую роль в обществе. Формирование готовности к функционированию в обществе порождает на следующей, третьей стадии подросткового периода, в 14-15 лет, стремление проявить себя, что ведёт к осознанию своей социальной приобщенности, активному поиску путей и реальных форм развития предметно-практической деятельности, обостряя потребность растущего человека в самоопределении, самореализации.

Сложность и противоречивость подросткового периода формирования личности заключается, прежде всего, в его переходности. По мнению большинства отечественных психологов, «ключевым» феноменом подросткового периода выступает «чувство взрослости». Именно в этом феномене находит своё выражение, прежде всего, та метаморфоза самосознания, в результате которой школьник начинает ощущать себя личностью, равноправной и равнозначной личности взрослого. Как известно, «чувству взрослости» в той или иной степени соответствует и объективный процесс взросления – окончание роста организма и половое созревание. Общепризнанным является факт появления в подростковом возрасте высших форм интеллекта и организации познавательной деятельности. Интеллектуализация познавательных процессов (появление устойчивой рефлексии, возникновение формального интеллекта) проявляется в формировании личности двояко: во-первых, как универсальное средство произвольной регуляции поведения, во-вторых, как возможность неограниченного самосознания. Продуктом самосознания выступает и центральное звено самосознания подростка – «чувство взрослости», те восприятия себя самостоятельной и уникальной личностью, равной, но не тождественной личности любого взрослого человека.

Доказательство своей взрослости окружающим, особенно когда сам ещё не уверен в этом, является задачей достаточно сложной и значимой для подростка, что и определяет её ведущее положение в структуре мотивов. Процесс решения этой задачи можно обозначить как деятельность самоутверждения. Только у подростков психологи, педагоги встречаются с самоутверждением в чистом виде, когда средства

самоутверждения не имеют существенного значения, а отдельный поступок может в корне изменить самооценку.

В этой деятельности «самоутверждения» во что бы то ни стало разворачивается новообразование предыдущего периода – стремление к самостоятельной, личностной позиции. Школа как место самоутверждения далеко не тождественна школе в её исходном значении. Если в школе не находится сверстников или учителей, перед которыми подросток может себя показать, завоевать престиж и призвание как самобытная личность хоть в позитивном, хоть в негативном плане, то притягательность школы неизбежно падает. Подростковое самоутверждение отличается известная демонстративность. Доказательство ограничивается демонстрацией. Отсюда и заимствование у взрослых чисто внешних атрибутов поведения (форма или другая «взрослая» одежда, курение, алкоголь, косметика, бижутерия, жаргон). Вытекающая из такого самоутверждения необходимость в сочувствующей и соучаствующей аудитории проявляется в поиске своей референтной группы – друзей, признающих его «взрослость» и равноправность, равномочность и равнозначимость. Именно взаимоотношения подростка с референтной группой и образуют в значительной степени социальную ситуацию его развития. Конечно, требования подростка к членам референтной группы отражает ещё особенности данного возрастного периода, связанные с переходом к взрослости, но это уже довольно определённые и нормируемые, а значит, и устойчивые требования, как к количественному, так и качественному составу группы.

Существенным сдвигом в развитии личности ребёнка является переход от предметной оценки другого человека к оценке его личностных свойств и внутренних состояний самого себя. Во всех возрастных группах дети обнаруживают способность объективнее оценивать других, нежели самих себя. В детском возрасте оценка и самооценка носят эмоциональный характер. Из окружающих взрослых наиболее яркую положительную оценку получают те из них, к которым ребёнок испытывает любовь, доверие, привязанность. Старшие дети чаще подвергают оценке внутренний мир окружающих взрослых, дают им более глубокую и дифференцированную оценку, нежели дети среднего и младшего возраста. Сравнение самооценки ребёнка в разных видах деятельности показывают неодинаковую степень её объективности («переоценка», «адекватная оценка», «недооценка»). Правильность детской самооценки в значительной мере

определяется спецификой деятельности, наглядностью её результатов, знанием своих умений и опытом их оценки, степенью усвоения истинных критериев оценки в данной области, уровнем притязания ребёнка в той или иной деятельности. Так, детям легче дать адекватную самооценку выполненного им рисунка на конкретную тему, нежели верно определить своё положение в системе личных отношений. Установлено, что статус, положение ребёнка в группе также влияет на самооценку ребёнка. Так, например, тенденцию к переоценке чаще обнаруживают «непопулярные» дети, чей авторитет в группе невысок; недооценку – «популярные», эмоциональное самочувствие которых достаточно хорошее. К концу детского возраста самооценка ребёнка, его оценочные суждения об окружающих постепенно становятся всё более полными, глубокими, детализированными, развёрнутыми. Эти изменения объясняются в значительной степени появлением (увеличением) интереса у старших детей к внутреннему миру людей, переходом их к личностному общению, усвоением значимых критериев оценочной деятельности, развитием мышления и речи. В самооценке ребёнка находят отражение развивающиеся у него чувства гордыни и стыда.

Самооценка – компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков. Описывая особенности самооценки у подростков, многие исследователи отмечают её ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем подростковом возрасте и большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности в старшем подростковом возрасте.

В процессе развития самопознания центр внимания подростков мало-помалу переносится от внешней стороны личности к её внутренней стороне, от более или менее случайных черт к характеру в целом. В этом связаны осознание – иногда преувеличенное – своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим масштабам самооценки. В результате человек самоопределяется как личность на более высоком уровне.

Исследователями-психологами выделены три уровня сформированности компонента самооценки:

1. Наиболее высокий уровень характеризуется реалистической самооценкой: преимущественной ориентацией подростков при обосновании самооценки на знание своих особенностей; наличием способности к обобщению ситуаций, в которых реализуются оцениваемые качества; каузальной атрибуцией за счёт

внутренних условий, глубоким и разносторонним содержанием самооценочных суждений, употреблением их преимущественно в проблематичных формах.

2. Среднему уровню свойственна непоследовательность проявления реалистичных самооценок: ориентация подростков при обосновании самооценок, в основном, на мнение окружающих, на анализ конкретных фактов и ситуаций самооценивания, каузальная атрибуция за счёт внешних условий; наличие самооценочных суждений сравнительно узкого содержания; их реализация как в проблематичных, так и в категоричных формах.

3. Низкий уровень отличается преимущественной неадекватностью самооценок: обоснованием самооценки эмоциональными предпочтениями, отсутствием подтверждения самооценки анализом реальных фактов, каузальной атрибуцией за счёт субъективно-оценочных суждений и употреблением их преимущественно в категоричных формах.

Типы самооценки подростков:

а) Адекватную самооценку предсказывает достоверно сильная ориентация подростка на будущую профессию и высокая учительская оценка выполнения норм морального поведения.

б) Завышенную самооценку вызывает у подростка низкая оценка его поведения сверстниками.

в) Заниженную же самооценку – низкая психологическая устойчивость.

Характер самооценки подростков определяет формирование тех или иных качеств личности.

Адекватный уровень самооценки способствует формированию у подростка уверенности в себе, самокритичности, настойчивости или излишней самоуверенности, некритичности. Подростки с тенденцией к сильному завышению самооценки проявляют достаточную ограниченность о видах деятельности и большую направленность на общение, причём малосодержательное.

Агрессивные подростки характеризуются крайней самооценкой (либо максимально положительной, либо максимально отрицательной), повышенной тревожностью, страхом перед широкими социальными контактами, эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций.

Подростки с низкой самооценкой подвержены депрессивным тенденциям. Одни исследования выявили, что низкая самооценка предшествует депрессивным реакциям или является их

причиной, а другие – что депрессивный аффект проявляется сначала, а затем инкорпорируется (преобразовывается) в низкую самооценку.

Наиболее очевидны изменения в содержательной стороне самооценки подростков. Это объясняется тем, что именно в этот период, достаточно короткий по своей продолжительности, наблюдается резкий переход от фрагментарного и недостаточно чёткого видения себя к относительно полной, всеобъемлющей Я-концепции.

Динамика оценочных суждений от подросткового возраста к юношескому состоит в том, что оценочные суждения подростков, определяемые ожидаемой оценкой со стороны сверстников, направлены в первую очередь на нахождение ответа на вопрос, каков он среди других, насколько он похож на них. Результаты исследований подросткового периода показывают заметное снижение влияния родителей и повышение влияния сверстников как референтной группы на самооценку подростков.

Наиболее существенными характеристиками самоопределяющейся личности является осознанность своих субъективных качеств и общественных требований и нахождение некоторого баланса между ними. Психологи видят смысл самоопределения личности в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмыслить собственную сущность, это выбор будущего пути, потребность нахождения своего места в труде, в обществе, в жизни.

Отношение к самоопределению начинает проявляться уже в младшем подростковом возрасте, формируется и включается в Я-концепцию на рубеже подросткового и юношеского возраста. В Я-концепцию подростка самоопределение входит как единая смысловая система обобщённых представлений о мире и самом себе, формирующая внутренние позиции взрослого человека. Эти внутренние позиции складываются из того, как подросток на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей относится к тому, какое положение он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать.

Внутренняя позиция, составляющая самообразование Я-концепции подростка, обуславливает его отношение к действительности, окружающим, самому себе и моделирует его будущее место в обществе в виде жизненного плана или жизненной программы.

Идеальная Я-концепция выражается в его модели своего

будущего, и одной из значимых характеристик идеального Я-образа является Я-профессиональное – идеальное представление подростка о себе как о профессионале, как о личности, имеющей определённую социальную роль и общественный статус. Для формирования такого Я-образа необходим достаточно зрелый уровень самосознания, позволяющий подростку определить относительно своих способностей и возможностей в конкретной профессии. На профессиональный Я-образ подростка влияет социум, создающий рейтинг престижности профессии в связи с социальной ситуацией и приоритетами общества. Ещё в большей степени профессиональный Я-образ связан с влиянием родителей и лиц из ближайшего окружения.

Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной ситуации. Главной целью профессионального самоопределения является постепенное формирование у школьника внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), самостоятельному поиску личностно-значимых смыслов в конкретной профессиональной деятельности.

В психологии выделяются следующие специфические задачи профессионального самоопределения:

1) постепенное формирование общей готовности к профессиональному самоопределению (без совершения конкретных выборов) и подготовка к будущей трудовой жизни в широком плане;

2) психолого-педагогическая помощь в конкретных профессиональных выборах (профессионального учебного заведения, профессии и специальности, места работы и конкретного трудового поста);

3) психолого-педагогическая помощь в освоении уже выбранной профессии (в соответствующем учебном заведении или на работе);

4) совершенствование в рамках выполняемой трудовой деятельности в ходе специально организованного повышения квалификации и самообразования;

5) освоение сложных видов профессионального труда, необходимых для более качественного выполнения данной работы.

Выбор профессии предполагает наличие информации как о

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

мире профессии в целом, о возможностях и требованиях каждой из них, так и о себе самом, своих способностях и интересах. Именно такой информации подросткам часто не хватает. Их отношение к профессиям зависит от сведений, полученных от родителей, учителей, друзей, сверстников, из книг, телепередач.

Подростково-юношеский возраст характеризуется развитием интеллектуальных способностей, формированием профессиональных интересов.

Подростки начинают задумываться о своей будущей профессии.

В учебной деятельности их интересы перестраиваются с учётом способностей, практических навыков профессиональной деятельности. В способах усвоения учебного материала познавательные процессы начинают приобретать качественно иную характеристику. Произвольность психических процессов позволяет подростку не только накапливать определённый объём знаний по изучаемым учебным дисциплинам, но и систематизировать их с учётом ведущих интересов.

Опыт работы педагогического коллектива Херсонской школы №28 показывает, что подростковому возрасту следует уделить особое внимание, так как эти учащиеся, пришедшие из младших классов, постепенно, но всего за несколько месяцев проходят трудный возрастной этап от подростковости до ранней юности. Именно на этапе подросткового и юношеского возраста школа должна выполнить свою основную задачу: обеспечить всестороннее развитие ребёнка как личности, её склонностей, способностей и трудовую подготовку, профессиональное самоопределение, формирование общечеловеческой морали, усвоение знаний о природе, человеке, обществе, производстве, пройти экологическое воспитание, физическое совершенствование.

В 2005-2006 году в школе начали проводить экспериментальную работу (формирующий эксперимент) по теме «Формирование самоопределения школьников в семье и школе». Цель эксперимента: формирование личности учащихся 5–8 классов в условиях семьи и школы, что позволит изменить общую самооценку подростков, сформировать адекватное самоопределение, соответственно сформировать мотивы учебной деятельности, отношение к учебным предметам, направленность личности, интересы, способности, межличностные отношения в классе, стиль воспитания в семье, отношения родителей и детей.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Эксперимент позволяет внедрить в учебно-воспитательный процесс инновации, новые подходы, методы, формы работы, которые создают оптимальные условия для гармонического формирования личности учащихся.

Экспериментальная работа настроена на поэтапное проведение: на первом, диагностическом этапе, педагогический совет школы образовал творческую группу (завучи, руководители методобъединений, психолог школы), которая провела анализ учебно-воспитательного процесса в школе за прошлые годы, провела анализ работы классных руководителей и родительского совета школы и внесла свои рекомендации по улучшению работы, внедрению новых методик, подходов в воспитании детей и повышению профессионального мастерства учителей.

Творческая группа предложила программу формирующего эксперимента. Программа была утверждена педагогическим советом и городским управлением образования.

На первом этапе школьный психолог провёл углублённую психодиагностику учащихся 5–8 классов и, опираясь на полученные данные, предложил рекомендации всем участникам эксперимента. На основании этих рекомендаций была спланирована работа завучей, учителей всех методобъединений, родительского совета школы, классов, а также работы учителей по теме эксперимента по индивидуальным планам самообразования и повышения педагогического мастерства. Учителям предложены темы для подготовки докладов, рефератов по теме эксперимента на общешкольную конференцию.

Для того чтобы углублённо работать по формированию самоопределения подростков, творческая группа изучила данные современной возрастной и педагогической психологии, педагогики, а также опыт учителей других школ. Данные психодиагностики, рекомендации психолога и всей творческой группы обеспечили обоснованный личностно-индивидуальный подход в работе учителей с детьми и конкретизировали рекомендации классным руководителям, родителям.

Методические объединения учителей-предметников, классных руководителей спланировали свою работу по программе формирующего эксперимента и предложили свои рекомендации по работе с конкретным классом, учитывая особенности коллектива класса и индивидуальных свойств учащихся.

На каждом заседании педагогического совета завуч по методической работе, школьный психолог докладывают о ходе формирующего эксперимента и предлагают соответствующие

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

рекомендации. На итоговом заседании педсовета были доложены результаты первого года выполнения программы.

Эксперимент в первый год прошел ряд этапов:

- диагностический;
- прогнозирующий (постановка цели, определение задачи; построение модели новой технологии; разработка развёрнутой программы);
- организационный этап: разработка технологии, методик, планов, подбор тестов;
- практический этап: реализация новой технологии, программы, методики; контроль процесса, результатов; коррекция исследовательской технологии;
- обобщающий этап: обработка данных, сопоставление результатов с поставленной целью, задачами, обобщающий анализ результатов.

В конце учебного года была проведена вторичная (повторная) психодиагностика, которая позволила сделать сравнение с данными первичной диагностики и провести анализ работы большой группы учителей 5–8 классов, сделать выводы об эффективности подготовленной программы и методов работы, и подготовить уточнённую программу на новый этап в 2006–2007 учебном году.

В сентябре 2006 года школьный психолог, учителя, классные руководители совместно провели повторный психодиагностический срез по различным проблемам эксперимента:

- уровень самооценки учащихся, социальный статус в классе;
- одарённые дети, уровень креативности, диагностика невербального интеллекта;
- диагностика профессиональных способностей учащихся 8-х классов, развивающая игра «Мир профессий» для учащихся 5–6–7 классов;
- взаимоотношения в семье, стиль воспитания в семье.

По данным психодиагностики классные руководители получили рекомендации по работе с одарёнными детьми, по профориентации, по половому воспитанию в семье и школе, по работе с классным коллективом.

Классные руководители получили для работы методические рекомендации «Критерии воспитанности». Проведены заседания методобъединений по работе учителей-предметников по формированию личности учащихся 5–8 классов. Разработаны рекомендации родителям, учителям, классным руководителям

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

по теме «Формирование самоопределения школьников в семье и школе».

Для родительского комитета школы (класса) подготовлены рекомендации по воспитанию детей в семье для использования в работе с родителями.

Обобщён опыт работы учителей по внедрению в практику учебно-воспитательного процесса инноваций, интерактивных методов.

Педагогический коллектив, методисты школы после первого года проведения эксперимента пришли к выводу: педагогический эксперимент требует использования специальных методов исследования. Внедрение инноваций, новых подходов в учебно-воспитательный процесс, углублённое изучение учащихся, понимание их индивидуальных особенностей, приносит положительный результат в работе учителя.

Литература:

1. Психология подростка / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: Олиа – Прес, 2003.
2. Психология детства / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: Прайм -Еврознак, 2003.
3. Реан А.А. Психология личности. – СПб.: Прайм -Еврознак, 2004.
4. Фризман Л.М. Психология детей и подростков. – М., 2004.
5. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии. – СПб.: Питер, 2004.
6. Алферов А.Д. Психология развития школьника. – Ростов на Дону: Феникс, 2000.
7. Байбородова Л.В. Взаимодействие школы и семьи. – Ярославль: Академия развития, 2003.
8. Александровская Э.М., Конуркина Н.К., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников. – М.: Academia, 2000.

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкриваються проблеми формування духовного світу дітей, а також розглядається духовність як основа якості особистості.

Духовність не є окремою галуззю життєдіяльності людини, вона є способом буття, у якому органічно поєднуються природні, соціальні й особистісні начала. Формується і змінюється духовність упродовж усього життя. Шлях до неї у кожної людини суто індивідуальний.

Ефективність формування духовних цінностей у дітей залежить від духовних якостей, професійної компетентності вчителя, від уміння його працювати з батьками й дітьми, від правильності у виборі форм і методів роботи.

Проблема формування духовності учнів є актуальною, і належить до проблеми національного характеру, оскільки пов'язана з таким поняттям, як формування особистості.

У наш час дуже часто можна почути заклики про підняття національної свідомості людини та виховання справжнього громадянина. Поштовхом і основою для цього є, у першу чергу, виховання духовної особистості. Школі потрібно змалку турбуватися про духовний світ дитини. Саме тоді країна буде бачити молодь, як майбутнє своєї нації, рушійну силу, яка спроможна вирішити проблему держави не на свою користь, молодь із своїми вищими моральними, естетичними канонами та ідеалами. Адже від її ставлення до надбань культури залежить нині духовне оновлення нашого суспільства, зміст її цінних орієнтацій і майбутнє.

Наше суспільство переживає період стрімких далекосяжних змін технологічний прогрес, міжнародну торгівлю, розвиток комунікацій, світову конкуренцію. Усе це вимагає дотримання високих моральних чеснот. Тому духовний розвиток молоді дуже важливий у наш час. Адже ми спостерігаємо, що світ став бездуховним. Деякі сучасні батьки не мають найменшого уявлення про педагогіку. Вся їх турбота про дітей зводиться лише до матеріальних здобутків, а звідси духовна деградація молоді. Більшістю є молодь, у якої немає поваги до минулого та надбань наших предків, зараз для учня вчитель не авторитет. Головне для мо-

* © Козар О.О.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

лоді – розваги, а не прочитання книги, перегляд вистави у театрі.

Деякі сучасні учні зовсім не живуть за моральними законами, вони не прагнуть досягти високих цілей. І тому виховання людини, яка б протистояла економічним труднощам, духовній деградації моральному та фізичному виснаженню, має взяти на себе школа. Авжеж школа – це той єдиний осередок який може вплинути на учня духовно.

Проблема формування духовності учнів – одна з головних проблем нашої держави, оскільки успішний розвиток демократичних процесів в Україні залежить від багатьох умов, серед яких провідне місце посідає духовне відродження громадян, гармонізація соціального життя нації. Адже саме духовність надає надзвичайності усім психічним характеристикам людини.

Духовність – творча спрямованість, наснага, енергія людини. Особистість має право на самостійність, на індивідуальність. Проте для пробудження і подальшого духовного розвитку індивіда потрібно створити відповідні умови. І питання це – надзвичайно важливе, оскільки духовність визначає спрямованість усіх розумових, емоційно-чуттєвих, вольових якостей людини, її здатність до усвідомлення себе, як особистості.

На жаль, сьогодні частина українського народу утратила духовну спадщину та відвернулася від мудрості минулого і сучасного. Маючи глибоке духовне коріння і традиції, більшість, як ідолам, поклоняється заокеанським місіонерам, нехтує глибинами свого духовного скарбу, захоплюється всім чужим, яке дуже часто не варте уваги.

Живучи у світі матеріальному й опікуючись лише раціональним і технічним удосконаленням життя, втрачаєш життя духовне, внутрішнє. Ми дбаємо про здоров'я тіла та піклуємося про запобігання і попередження хвороб і одночасно нехтуємо духом, зацьковуємо його чужою мовою, чужою інформацією, чужими ідеями, прагненнями й цілями. А це теж хвороба – інфекційна й дуже небезпечна.

На жаль, у дитячій монокультурі у кіно, книжці, творах мистецтва, іграшках тощо – досить комфортно почувається похмурий, сміливий аж до жорстокості, байдужий, шибеникуватий, цинічний герой. У сюжетах для дітей спостерігаємо zdeформовані постаті сучасних «крутих» молодиків, їм недоступні чесність, доброта, шляхетність, милосердя.

Розуміючи, що духовність – інтегрована якість особистості, яка формується під впливом низки об'єктивних чинників, педагога, батьки, всі, кому не байдуже майбутнє України,

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

ставлять болюче запитання: «Що ми можемо протиставити суспільним негараздам, які калічать таку вразливу психіку маленької людини? Хто має допомогти їй, і як виколисати з безпомічного немовляти порядну, гідну, щасливу людину – людину майбутнього, справжнього українця?»

Першими, хто усвідомлює глибину загрози, яка стоїть перед нашими дітьми, є педагоги. Вони намагаються не лише прогнозувати формування особистості кожного свого вихованця, а й чітко проектувати індивідуальні особливості дітей, які успадкували б, прийняли від дорослих культуру свого народу, його життєвий устрій, рідну мову, любов до рідного краю, найкращі традиції.

Духовний аспект початкової освіти полягає в вихованні всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Треба спонукати дитину адекватно реагувати й відгукуватися на події, що відбуваються щодня в навколишньому житті, що ініціює відвертість і відкритість дитячої душі, підтримує щирість її почуттів. Маємо визнати, що руйнівні чинники впливають на душу дитини звідусіль. Отож уявити собі, що малюки живуть у бездоганному, гуманно налаштованому до них довкіллі, сьогодні важче, аніж будь-коли. Від так, варто зосередитися на головному: кожний педагог має забезпечити своїм вихованцям найважливішу підтримку – духовну. Це може виявлятися у ширій пораді, компетентній консультації, змістовній бесіді, доброзичливій увазі і розумінні, у співчутливому ставленні й готовності допомогти.

Ефективними засобами формування духовного світогляду є твори високого мистецтва: музичного, образотворчого, літературного, за умови відповідного педагогічного спрямування їх впливу. Адже саме по собі захоплення прекрасним не є свідченням духовності. Можна любити музику й бути меркантильним, пестити kota, собаку й виявляти агресивність чи зневагу щодо людини. Важливо вчити дітей аналізувати свої думки, почуття, вчинки і прагнути вищого, чистішого, добрішого. За допомогою рішень ситуаційних завдань, аналізу дій і вчинків, наявність позитивних зразків.

У непростий період державотворення, коли від соціальних негараздів найбільше потерпають найменш захищені верстви українців, у тому числі діти, маємо налаштувати педагогічний процес і батьків своїх вихованців на те, щоб з гідністю й без моральних втрат витримати ті випробування, які випали на долю людини.

У моральному відношенні така поведінка є ще небезпечнішою ніж відкритий непослух, оскільки дитина стає брехливою і

лукавою. Ці якості інколи залишаються у неї на все життя. Практика переконує, що коли в дітей раннього шкільного віку недостатньо сформовані основи моралі, їм важче засновувати принципи моралі у підлітковому віці.

Важливою умовою підвищення ефективності морального впливу на учнів є виховання в них почуття гідності, поваги до себе. Не можна ставитися до школярів упереджено, раз і назавжди виробленим поглядом на них, наприклад, як часто ставляться до важковиховуваних чи з початковим рівнем навчальних досягнень. Коли педагог не поважає учня, принижує його людську гідність, той чинить усупереч вимогам педагога. А якщо учень довгий час перебуває в подібному становищі, воно негативно впливає на формування його характеру, моральних поглядів, переконань. Такі школярі помилково вважають, що в них відсутні будь-які здібності, тому не домагаються вищого статусу в колективі. Деякі з них стають замкнутими, озлобленими не лише на вчителя, а й на школу взагалі.

Відомо, що коли учень відчуває образу, недовіру до себе, то може вдатися до обману. Приниження гідності дитини паралізує її душу, не залишає в ній місця для виявлення ініціативи, самостійних рішень, творчого вирішення будь-яких питань. Доброзичливе ставлення до школярів сприяє тому, що в них виробляється самоповага, власна гідність, з'являється інтерес до навчання. Одна з особливостей морального виховання – не допустити втрати учнем віри в себе, у свої духовні можливості. Тож педагог має бути, насамперед, високоморальною особистістю.

На уроках, у позакласній і позашкільній роботі вихователь має аргументовано переконувати школярів у тому, що людина – найвищий витвір природи, творець матеріальної і духовної культури, вінець краси, цілий світ із лише йому притаманними розмаїтістю і неповторністю духовного життя.

Сучасні педагоги і батьки здебільшого дійшли згоди в тому, що для духовного розвитку дитини украй важливими є й релігійні, й високоморальні ціннісні орієнтири, які маленькими часточками закладають могутнє підґрунтя довершеної духовності завтрашньої дорослої людини. Відповідно важливе значення у формуванні духовності школяра мають світський компонент і релігійне виховання. Природно, що запропонований поділ суто умовний, оскільки обидва чинники вже є синтезом світського й релігійного не лише за своєю сутністю, а й за змістом та формою їх донесення дітям.

Питання про значення досвіду християнського виховання

сьогодні є дискусійним. Опоненти означеного чинника формування духовності вже погодилися з тим, що характер, почуття відповідальність, гарні чи погані вчинки, готовність долати труднощі чи пасувати перед ними визначальним чином залежить від виховання у дитинстві. Адже, світлимим спогадами дитинства у важкі хвилини життя зігрівається душа людини. Натомість люди, що не мали щасливого дитинства, потерпають у дорослому житті від холодних, сумних спогадів. У таких – сиріт, полишених, позашлюбних – ми впізнаємо душі, зранені складними домашніми обставинами, помічаємо гіркий відбиток важких дитячих вражень у вчинках, ставленні до однолітків та дорослих, злочинності неповнолітніх.

За твердженнями професора психології та педагогіки, протієрея Василя Зеньковського «відсутність релігійного виховання в дитинстві неодмінно позначається на характері дорослої людини. Дитина надзвичайно чутлива до релігійних вражень. Вона інстинктивно прагне до всього, що розкриває перед нею красу довкілля. Заберіть це в малюка – і його душа зів'яне; маля залишиться у спорожнілому світі з його дріб'язковими інтересами та потребами. Щось подібне відбувається і з тілом: якщо дитина живе в похмурому, вологому приміщенні, вона виростає кволою й бліденькою, без сил і радощів у своєму тілі» [1].

Так писав учений у праці «Проблеми виховання у світі християнської антропології» ще в 1934 році, наполягаючи на тому, що подолання педагогічного натуралізму, залучення ідей християнської антропології до розв'язання основних життєвих проблем – одне з найважливіших завдань педагогіки дитинства [1].

Відтак, у вихованні дітей слід керуватися не модою, не потребами того чи іншого етапу державотворення, а високими християнськими цінностями. «Батьки, коли добре виховуватимуть своїх дітей, зможуть отримати від них плоди доброчинності» [2].

Минають століття, змінюються соціальні умови, а природа людської душі – її відкритість до любові та краси лишаються не порушними. Релігійне виховання забезпечує кожному малюкові духовне спрямування, яке надає йому стійкості проти різних спокус і допомагає йти правильним життєвим шляхом. Не можна забувати також, що дитина потребує поживи не лише для тіла, а й для духу.

Деякі сучасні батьки з найкращих, як їм здається, намірів не обмежують потреб дитини ні в чому і дозволяють їй абсолютно все: купують без ліку дорогі комп'ютерні ігри, коштовні речі, ляльки «Барбі», влаштовують своїх дітей у престижні гуртки та

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

спортивні секції, організовують для них дорогі екскурсії, навчання за кордоном тощо. У благополучних сім'ях виростають погано виховані діти. Очевидно – їх не виховували, а лише задовольняли їхні запити, домінантою в яких виступали саме матеріальні потреби.

Натомість в інших сім'ях батьки начебто постійно приділяють увагу і роблять усе, щоб захистити їх від негативних впливів довкілля, за будь-яку ціну ізолювати від соціуму. Результати такого виховання теж не тішать: дитина виростає соціально безпорадною; діставши, здавалося б, добре виховання, вона не готова до самостійного розв'язання життєвих проблем, зазвичай конфліктує з довкіллям, що подекуди призводить до девіантної поведінки, а то й до важких правопорушень.

Сучасний соціум тяжіє до прихованого зла, яке приваблює дітей яскравими рекламами. У комп'ютерних ігрових чималий асортимент ігор і забав, за якими дитя проводить чимало годин, потрапивши в полон віртуального, зазвичай «убивчого», світу. Негативний вплив таких забав очевидний. Травмувати світ дитини значно легше, ніж його зберегти й захистити. Психологи стверджують, що психіку дітей, яка відкрита до навколишнього, легко читати за змістом їхніх учинків: те, що вміло приховують дорослі, не може зробити дитина [3]. Її внутрішній світ – це відкрита книга, і завдання кожного, хто прагне виховувати – навчитися правильно й своєчасно її читати. Проте цю книгу можна не лише читати. Вдумливий, мудрий дорослий може писати цю книгу, програмувати прикінцеві результати свого впливу, творити Людину.

Природно виникає і таке запитання: «А коли ж найкраще вдаватися до виконання людинотворчої функції?». Суперечливість поглядів і тут очевидна. З хвилини зачаття? Після появи немовляти на світ? Після двох-трьох років?...Дотримуючись принципів пренатальної педагогіки, маємо усвідомити, що дитя чутливе до всіх вражень, які дає йому довкілля. З них формується підсвідомість – частина особистості – впродовж усього подальшого життя. Отож виховання слід починати ще в родині, змалечку.

Духовне наповнення особистості несуть – рідна природа, високе мистецтво, культура рідного народу, його моральні традиції, в яких обов'язково присутні турбота про тілесне і духовне здоров'я дітей, виявлення любові й поваги до них. Таким чином, найсприятливішим часом для виховання душі є раннє дитинство. Прищеплені в дитинстві живі враження від

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

побаченого й почутого формують моральний світ Дитини, шліфують душу майбутньої Людини.

Таким чином, виходячи з усього вище зазначеного, можна зробити висновок, що духовний розвиток особистості – це процес, який триває протягом усього життя. А отже, духовне багатство людини – це той ідеал, до якого повинен прагнути кожен.

Отже, формування духовного світу дітей та духовності як основної якості особистості – масштабна та складна проблема, на яку постійно звертається увага педагогів та психологів і яка потребує комплексного і багаторівневого розв'язання.

Література:

1. Іова В.Ю. Формування правової культури особистості. – Київ, 1998. – С.39-103.
2. Мерковская Н.И. Духовное воспитание младших школьников. – М.: Просвещение, 1994. – 185 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 65.

Кондратенко О.В.*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕТРАДИЦІЙНИХ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ

В статті розглянуті проблеми використання нетрадиційних уроків англійської мови в загальноосвітній школі: теорія практика їх організації. Наведена класифікація нетрадиційних уроків на основі сучасних інноваційних технологій навчання, методика їх проведення на заняттях англійської мови.

Серед пріоритетних напрямів розвитку сучасної української освіти в «Національній доктрині розвитку освіти» називається «запровадження освітніх інноваційних, інформаційних технологій» [7, с.4].

Дослідженнями проблем інноваційних технологій навчання і виховання займалися такі вчені як Ш.Аманашвілі, Г.Балл, О.Захарченко, А.Кітченко, А.Нісімчук, О.Пехота, О.Падалка та інші. Одним з напрямів впровадження інноваційних технологій в навчально-виховний процес сучасної школи є організація і проведення нестандартних уроків. Проблемою розробки теорії і використання таких уроків займається чимало науковців і вчителів-практиків, серед них К.Баханов, Т.Бербець, О.Любарська, М.Кларін, Л.Пироженко, О.Пометун, Г.Селевко та

* **© Кондратенко О.В.**

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

інші. Цій проблемі приділяють увагу вчені-методисти англійської мови: Ю.Гапон, П.Гевал, О.Карпенко, В.Кудрявцева, В.Редько, І.Самайлюкевич, В.Шкіль та інші.

Але не у всіх дослідженнях є чітка система класифікацій нестандартних уроків, методики їх проведення для учнів різного віку, розділів навчальної програми тощо. Так в посібнику Н.П.Волкової «Педагогіка» названо 12 типів нестандартних уроків, де кожен тип має свої параметри, але не має узагальнених основ класифікацій цих уроків. До нестандартних уроків автор відносить уроки змістовної спрямованості, на інтегративній основі, міжпредметні змагання, суспільного огляду знань, комунікативної спрямованості, театралізовані, подорожування, дослідження з різновіковим складом учнів, ділові та рольові ігри, драматизації, психотренінги [2, с.333-336]. Наведена коротка методика використання таких уроків.

У посібнику О.Пошетун, Л.Пироженко «Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання» автори пропонують умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій навчання: технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань. На основі цієї класифікації залежно від мети уроку й форм організації навчальної діяльності учнів розглядаються різні типи нетрадиційних уроків, методика їх проведення. Так, розглянута структура й методика проведення 26 типів інтерактивних уроків із різних шкільних предметів (з іноземної мови немає), інструктивний роздатковий матеріал для учнів, конспекти 9 інтерактивних уроків, словник деяких термінів [8].

Більш узагальнена класифікація нестандартних уроків запропонована в роботі [4], де всю систему таких уроків поділено на групи за технологіями навчання:

1. інформаційно-комунікативні (лекції, семінари, урок-твір, творчий звіт ін.);
2. ігрові (змагання, ділові і рольові ігри, театральні);
3. дослідницькі (діалог, роздуми, диспути, дослідження, коло ідей та ін.);
4. інтерактивні (кооперативне й колективно-групове навчання, ситуативне моделювання, дебати ін.);
5. психотренінг.

Безумовно, не можна абсолютно точно поділити нестандартні уроки на ізольовані групи, бо, як правило, на таких уроках використовуються декілька технологій навчання. Недарма деякі уроки називають інтегрованими не тільки за змістом матеріалу і

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

за формами організації навчання, але й за поєднанням різних педагогічних технологій.

Учені-методисти й учителі-практики англійської мови в останні 10-20 років досліджують шляхи інтенсифікації навчально-виховного процесу, використання нових педагогічних технологій для активізації пізнавальної діяльності учнів. Більшість основних методичних інновацій пов'язані з використанням інтерактивних методів навчання у взаємодії в системі «вчитель-учень-учні» на основі співробітництва. Так, В.Шкіль у роботі «Нестандартні уроки англійської мови» підкреслює, що на таких уроках організовується індивідуальна, парна, групова робота учнів, робота з документами й різними джерелами інформації, використовуються творчі роботи тощо (10).

В.Кудрявцева наводить методи інтерактивного навчання на нестандартних уроках:

- метод експертних груп;
- мозкової атаки, шумової атаки (групи учнів проводять коротке обговорювання для продукування ідей, пошуку відповіді на специфічні запитання);
- вивчення випадків (кейс-метод);
- перехресні групи;
- піраміда (снігова куля: клас ділиться на пари для виконання завдання, через певний час пари об'єднуються і продовжують обговорення, поки всі учні не об'єднуються в одну групу);
- інтерв'ювання;
- коло знань, тощо.

Поради для організації ефективної групової роботи: ретельно готувати завдання; дати учням час для навчання працювати разом; використовувати схожі прийоми навчання для звикання учнів до них; недовго прослуховувати мовчки вчителем роботу груп; учитель-каталізатор, що веде й підтримує учнів, є консультантом й організатором роботи [5].

Поняття методів навчання і форм взаємопов'язані, бо кожна форма структурується певними методами й прийомами роботи. На заняттях англійської мови стали використовуватися нестандартні уроки – імпровізовані заняття з нетрадиційною структурою. До нестандартних уроків англійської мови багато авторів відносять інтегровані уроки, уроки з різновіковими складом учнів, ігрові (дидактичні та рольові ігри, театралізовані, «круглий стіл» ін.), уроки із застосуванням комп'ютерів, сучасні педагогічні уроки тощо.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Інтегрованими є такі уроки, які мають на меті синтез змісту, способів пізнання з декількох тем, предметів, видів діяльності. Умовно типи інтегрованих уроків поділяють: 1) за змістом предметів бінарні (проводять фахівці різних предметів), поліформні (інтегрують зміст кількох предметів); 2) За характером пізнавальної діяльності на репродуктивні, конструктивні, творчі. Так, можна інтегрувати різні способи діяльності, притаманні різним предметам, наприклад, поєднання на уроці мови мовного аналізу і спостереження, експерименту, приклади таких занять наводиться в роботах [1; 3].

На заняттях англійської мови часто використовують нестандартні уроки на основі ігрових технологій: ділові, дидактичні й рольові ігри, змагання, КВК тощо. У роботі Л.Голімбовської «Нетрадиційні форми навчання як засіб успішного вивчення англійської мови» [3] наведена класифікація типів нестандартних уроків (без системи вибраних параметрів для класифікації), детально описані основи інтегрованих уроків із використанням ігрових технологій (урок – круглий стіл, урок-вистава, інші). Для вчителів корисним є посібник «130 ігор для уроків з англійської мови» [9]. Тут пропонуються практичні розробки й зразки навчальних (граматичних, лексичних, комунікативних) ігор, покликані поглибити інтерес учнів до вивчення англійської мови, розвинути в них навички спілкування, розширити словниковий запас і лінгвістичну ерудицію учнів. У методичних журналах наведено багато робіт, де розглянуті проблеми використання інноваційних технологій у навчанні англійської мови. Так, у журналі «Іноземні мови в навчальних закладах» за 2007 рік у №1–6 наведено 9 статей із цих проблем [1; 6] інші.

Працюючи вчителем англійської мови ЗОШ №31 м. Херсона з 1990 року в початкових і середніх класах, ми чималу увагу приділяли використанню інноваційних технологій на нестандартних уроках і в позакласній роботі з учнями. Частіше всього проводилися нестандартні уроки з використанням ігрових та інтерактивних технологій, інтегровані уроки. Наведемо приклади структури й методики деяких нестандартних уроків з нашого досвіду роботи.

Урок з теми «Моя найкраща подорож» («My best Traveling») **6 клас**

Мета уроку: 1) закріплення лексики теми; 2) навчання навичками комунікативного спілкування; 3) розвиток соціально-культурної компетенції з теми; 4) формування навичок самооцінювання.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Тип уроку: підсумковий, інтегрований.

Обладнання: фонетичні таблички, роздаткові картки з питаннями, проекти-плакати з теми «Транспорт», картки з оцінками.

Етапи проведення уроку: 1) вступний, вступне слово вчителя; 2) фонетична хвилинка; 3) лексична практика (об'єднання учнів у 3 групи, оцінювання за лексикою, діалогом, говорінням); 4) читання тексту з теми («ланцюжок», діалог, відповіді на питання); 5) фізкультурна пауза; 6) відповіді по 2 колам на питання; 7) захист проектів з теми «Транспорт» (робота в групах); 8) підсумки уроку, диференційоване домашнє завдання.

Урок з теми «St. VALENTINES DAY»

5 клас

Мета уроку: збагачувати картину світу, розвивати навички виразного мовлення, аудіювання, активізувати раніше вивчені лексично-граматичні структури в мовленні учнів, розвивати навички працювати в команді.

Тип уроку: узагальнюючий, інтегрований, урок-повторення.

Етапи проведення уроку: I) Оргмомент; II) Уведення в іншомовне середовище: 1) вступне слово вчителя; 2) вибір пар для значень. III) конкурси. змагання: 1) Jongue twisters (Phonetic exercises). 2) «Cross-word» Competition. 3) «Dominos» Competition. 4) Competition: «Find Antonyms». 5) The next competition is on how you understand boys and girls. 6) «Be Quicker Answer» 7) Hastening Comprehension. «St. Valentines Day» (учні слухають запис тексту, відповідають на питання, виконують письмово тест). IV) Підбиття підсумків змагань, вибір пари «Miss Valentine» та «Mr Valentine». Коментування оцінок. V) Домашнє завдання (творче, диференційоване).

Отже, проведення різноманітних нестандартних уроків сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, викликає інтерес до вивчення англійської мови, розвиває їх комунікативні здібності і культуру спілкування. Але підготовка і проведення таких уроків вимагають багато затрати часу і відповідної навчально-методичної бази, майстерності вчителя, інтересу і бажання учнів приймати в них активну участь. Слід добре продумати методику проведення таких уроків, їх мету, структуру, місце в системі інших занять тощо.

Література:

1. Бабченко С., Гота Н. Знайдемо і зрозуміємо один одного (Сценарій інтегрованого свята (англ.-франц.), присвяченого Дню св. Валентина // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – №6. – С.47-54.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
3. Голімбовська Л.П. Нетрадиційні форми навчання як засіб успішного вивчення англійської мови // Англійська мова та література. – 2005. – №35. – С.2-5.
4. Кондратенко Г.М., Рідкоус О.В. Нестандартні уроки в школі: класифікація, структура, методика, застосування // Збірник наук праць. Пед. науки, Вип. 42: – Херсон: ХДУ, 2006. – С.93-98..
5. Кудрявцева В. Методи інтерактивної роботи // Зб. наук. праць. Пед. науки. Вип.21. – Херсон: ХДУ, 2001. – С.30-35.
6. Малієнко В. Начальна діяльність як діяльність спілкування (конспекти інтегрованих уроків у старших класах) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – №1. – С.37.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С.4-6.
8. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. посібник. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.
9. 130 ігор для уроків з англійської мови / М.В. Бандера та ін. – Харків: Вид. група «Основа», 2004. – 128 с.
10. Шкіль В. Нестандартні уроки // English language and culture. – 2002. – №6 (102). – Р.2-3.

Коробова Т.А.*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ШВИДКОГО ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті викладені основні вимоги до читання молодших школярів, суть навчання читанню через злиття звуків, запропоновані вправи для формування навичок швидкого читання першокласників та другокласників.

Перед сучасною загальноосвітньою школою стоїть першочергове завдання – дати базові знання в різних галузях науки та навчити дітей самостійно оволодівати знаннями протягом життя.

Формування мотивації до навчання читанню, оволодіння рідною мовою є важливим чинником успішного вирішення завдань гуманітарної освіти, спрямованої на загальне піднесення духовності, виховання української ментальності, любові до рідної мови. Міцне підґрунтя для реалізації цих освітніх завдань закладається в початковій ланці освіти. Саме тому ми ставимо за мету розвиток навичок швидкого читання учнів початкових класів на уроках.

Ми добре усвідомлюємо, що навчити дитину швидко читати дуже важливо, тому що читання є інструментом оволодіння

* © Коробова Т.А.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

знаннями й разом із тим, джерелом багатого духовного життя. Відомі імена великих людей, які читали дуже швидко. Назвемо лише декілька: Джон Кеннеді, Теодор Рузвельт, Руссо, Чернишевський, Ейнштейн, Бальзак, Ромен Ролан та ін. Так, Бальзак прочитував роман обсягом 200 сторінок за 30 хв. Це відповідає швидкості близько 2000 слів за хвилину [1].

Соціологічні опитування, проведені відомим психологом Р.Маккензі серед американських керівників, показали, що близько 30% їх часу займає читання. Тобто, середній керівник з трьох років робочого часу майже рік читає. Ясно, що, підвищивши швидкість читання хоча б удвічі, такий керівник у найближчі три роки заощадить близько 6 місяців.

Результати досліджень українських психологів засвідчили, що лише частина дітей (38%) читають багато і вважають читання своїм улюбленим заняттям [3].

Тривогу викликає те, що значна частина дітей на запитання: «Чим ти любиш займатися у вільний час?» відповідають: «Дивитися телевізор».

Утрату зв'язків із книжкою в ранньому віці неможливо компенсувати в майбутньому. У 6-7 років дитина має психологічні та фізичні можливості для навчання грамоти. «Читання – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе. Це одне із джерел мислення та розумового розвитку» – зауважував В.О.Сухомлинський [7]. Ці слова видатного педагога можуть бути епіграфом діяльності кожного вчителя початкових класів. У старших класах перед учнем ставиться набагато більше академічних завдань: оволодіння початковими знаннями з технічних, математичних, естетичних, природничих дисциплін. Якщо дитина з початкової школи не навчилася читати й цінувати книжку, користуватися бібліотеками, довідковою літературою, стає проблематичним або взагалі неможливим подальше успішне навчання.

Життя пропонує безліч інформації, яку треба проаналізувати, вибрати найголовніше, використати найефективніше. Людина, яка швидко та осмислено читає, має більше шансів справитися із проблемами, у короткий час прийняти рішення, виконати завдання.

Кожен урок має формувати в учнів свідоме, правильне, виразне читання з відповідною для кожного віку швидкістю.

Курс «Читання» – органічна складова освітньої галузі «Мова і література»; він охоплює класне й позакласне читання. Його метою є формування в учнів першооснов самостійної читацької діяльності, сприяння розвитку інформаційної культури молодших

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

школярів, виховання особистості дитини засобами художніх та науково-пізнавальних творів.

Під час читання формуються ставлення дитини до навколишньої дійсності, її громадянська позиція, збагачуються почуття, розвивається творча уява, значною мірою задовольняються пізнавальні інтереси молодшого школяра.

Уміння й навички, які формуються на уроках читання, мають загальнонавчальний характер, є засобами вивчення практично всіх навчальних предметів, сприяють саморозвитку й самовираженню особистості дитини [5].

Протягом навчання в початковій школі учні оволодівають повноцінними навичками читання, які характеризуються злиттям технічної та смислової його сторін. У статті ми маємо за мету розкрити саме технічну сторону читання

Техніка читання охоплює такі компоненти, як спосіб читання, правильність, виразність, темп. Кожен із них окремо і в сукупності підпорядкований смисловій стороні читання. Ця якість передбачає розуміння учнями слів у тексті, вжитих як у прямому, так і в переносному значеннях, речень, смислових зв'язків між ними й частинами тексту, його фактичного змісту й основного смислу. Під час навчання молодші школярі оволодівають двома видами читання – уголос і мовчки.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти одним із об'єктів контролю та оцінювання з читання є навичка читання з урахуванням усіх її характеристик (усвідомленість, правильність, спосіб, темп, виразність читання).

Темп (швидкість) читання співвідноситься із способом читання, розумінням змісту та періодом (роком) навчання учня. У 1–2 класах рівні опанування темпом читання значно нижчі, ніж у 3–4 класах, де методично обґрунтований темп читання вголос наближається до природного розмовного мовлення особи: 75–95 сл./хв. Темп читання мовчки перевищує показники читання вголос – орієнтовно на 20–40 слів. У школярів, які дуже добре читають, він може збільшуватися у 1,5–2 рази [6].

Завдяки вправам, які ми впроваджуємо у своїй роботі (читання букви у рядочку, утворення злиттів та не злиттів, читання складів та слів у рядочках та в стовпчиках різними способами (голосно, тихо, разом, індивідуально, через один склад чи слово, із підвищенням голосу та з пониженням голосу, скоромовкою), першокласники на кінець року читають зі швидкістю 50–70 сл./хв., що є орієнтовними вимогами до читання учнів 3 класу на кінець першого півріччя. Ці вправи будуть описані далі.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

У сімдесятих роках ХХ століття В.Г.Горецький, В.А.Кирношкін, А.Ф.Шанько (Москва) та М.С.Вашуленко (Київ) започаткували у своїх букварях новий підхід до навчання грамоти дітей.

За одиницю навчання читанню береться **злиття** (приголосний+голосний) та окрема буква (приголосний або голосний).

Розглянемо фонетичну основу цієї методи.

Від положення звуку в слові залежить його вимова (окремо чи в злитті). Розглянемо деякі випадки:

1. Зімкнені приголосні [б,п,т,д,к,г,м,н,л]. Спробуємо вимовити склади *-аб-, -ум-, -іл-*. Після вимовлення голосних проходить зімкнення губ і струмінь видихуваного повітря закінчується. Для того щоб вимовити наступні приголосні, повинно бути нове мускульне зусилля мовного апарату. Дитина це вміє робити, тому що вона вміє говорити до того, як почала вчитись читати. Щоб навчання читанню не суперечило фізіологічним можливостям дитини, такі склади в сучасних букварях, у тому числі й у підручнику В.І.Колесніченко, подані так: а/б, у/м, і/л. Пунктирною лінією показана можливість роздільної вимови звуків [4]. Дитина психологічно готова до такої вимови й швидко вимовляє звуки.

Тепер вимовимо склади: *ба, мо, до, ко, ло*. Зімкнення здійснюється на початку творення струменя видихуваного повітря (це вимова приголосних), а під час видихування всього струменя повітря твориться голосний звук (з допомогою голосу). Таким чином струмінь видихування повітря безперервний. Це **злиття**. У сучасних букварях злиття подано так: *ма/к,сі/к, да/х*.

Дитина вміє вимовляти злиття, тому сучасна методика використовує це в повній мірі.

Злиття – це членима (за струменем видихуваного повітря) мовна одиниця. Слід пам'ятати, що склад – членима (за струменем видихуваного повітря) одиниця. Як би вчителеві не хотілося, щоб учень дуже швидко прочитав односкладове слово **млин** способом складання звуків [м, л, и, н], із цього нічого не вийде. Прочитає, але не швидко.

Коли ж ми будемо дотримуватися фізіологічних особливостей вимови злиття, то досягнемо кращих успіхів. Дитина прочитає: *м/ли/н*. (к/ра/н, т/ра/к/то/р).

2. Щілинні приголосні [в,с,з,ж,ш,х,г]. Сама природа вимови цих приголосних указує на те, що струмінь видихуваного повітря не переривається при творенні їх у мовленнєвому потоці після злиття. Наприклад: рів, віз, наш.

Отже, у букварях можна й потрібно не виділяти ці випадки

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

пунктиром. Діти володіють злитною вимовою таких складів. Але ці ж приголосні потрібно виділяти у складах типу: -в/ка-, -з/да-, -х/лю- та інші. Після вимови щільних йде зімкнення [к,д,л], і струмінь повітря переривається.

Основою налагодження мовного апарату на злиття є, у першу чергу, урахування особливостей вимови голосного.

Вимовимо [о] й затримаємо положення губ та мускулів ротової порожнини в цей момент. Тепер вимовимо: *мо, ро, то, но, шо, бо, цо, го, хо*. Не важко дітям відчутися та побачити у свого товариша: у якому положенні були губи, коли вимовлявся звук [о], у такому ж положенні й залишилися при вимові злиття приголосних зі звуком [о].

Звідси й висновок: щоб у майбутньому швидко прочитати злиття, а це значить вимовити, то спочатку потрібно констатувати голосний, потім налагодити мовний апарат на цей звук і сказати його разом із приголосним. А приголосний завжди утворюється на початку проходження струменя видихуваного повітря.

Слід зауважити про недопустиму помилку вчителів, які примушують класти палець під першим приголосним, таким чином абсолютуючи значення першої букви.

У Степанівській ЗОШ №17 проводився майстер-клас із розвитку навичок швидкого читання за букварем В.І.Колесніченко. Першочерговим завданням було навчити дітей вимовляти звуки, а потім утворювати із них злиття та незлиття.

У добукварний період доречно працювати над правильністю вимови різних груп звуків, наголошуючи на тому, чим вони різняться між собою. Важливо навчити дітей, що в утворенні звуків людського мовлення беруть участь голос, мовний апарат (губки, зубки, язичок, піднебіння). Разом із школярами вчимо такий штамп: *голосні звуки утворюються тільки голосом, їх 6: [а,о,у,е,и,і]. Приголосних звуків багато, вони утворюються за допомогою перешкод: губок, зубок, язичка, піднебіння*. Вимовляємо губні приголосні, зубні, шиплячі. Кожен урок починається мовною гімнастикою з метою розвитку артикуляції звуків української мови, уміння правильно поєднувати звуки в групи, утворювати злиття, незлиття.

1. Назвіть голосні.

2. Назвіть звуки, які вимовляються за допомогою зубок і передньої частинки язика (н, л, т, д, з, с, дз, ц). Якими вони можуть бути? (Вони можуть бути твердими та м'якими).

3. Назвіть шиплячі приголосні звуки (ж, ш, ч, дж). Які ці звуки в українській мові? (Вони завжди тверді).

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Діти, не вивчивши жодної букви, за завданням учителя утворюють злиття та незлиття. На уроці ця вправа проходить наступним чином:

- Вимовте голосний звук [у]. Я буду називати приголосні звуки, а ви утворюйте злиття (*р – ру, м – му, д – ду та ін.*). Аналогічна робота проводиться по утворенню незлиття (*р – ур, м – ум, д – уд*).

Після того, як діти вивчають букви для позначення звуків, на дошці з'являються таблиці для читання злиттів та незлиттів.

Уміння бачити злиття та незлиття у слові дає можливість дитині прочитати слово швидше ніж, складаючи окремі звуки. Систематично виконуючи на кожному уроці однакові вправи, діти вчаться стежити за ходом уроку, висловлювати припущення щодо наступної вправи. Активність дітей зростає. Учні відчують успіх на уроці, свою значимість у навчальному процесі.

Із досвіду роботи можемо впевнено констатувати, що система вправ, яку ми проводимо на уроках із метою підвищення швидкості читання, має позитивні результати. Наприклад:

1. Позначаємо буквою названий приголосний звук. До уваги вчителів: читаємо букву так, який звук вона позначає. На перших етапах навчання грамоти не вживаємо прийнятих назв букв: «Бе», «ве», «де» та ін.

- Приголосний звук [м] позначаємо великою буквою М та малою буквою м.

М М м м м М М м М м М

- Прочитайте букви (разом, тільки дівчатка, тільки хлопчики, тільки великі букви, тільки малі букви, через одну, через дві букви)

2. Утворимо злиття та незлиття. Учитель називає голосний звук, а діти виконують завдання.

3. ма ма ма Ма Ма ма ма Ма

Мо мо Мо мо Мо мо мо Мо

Ме ме ме Ме Ме Ме ме ме

Му му Му Му му му му Му

- Прочитайте злиття по рядках (разом, по одному, перший ряд, другий ряд, дівчатка, хлопчики, з наростанням голосу, з пониженням голосу, вибірково, на швидкість під стук указки, за вчителем, прискорюючи темп читання, скоромовкою).

4. Вправління у швидкому читанні. Для цієї вправи готуємо на кожного учня індивідуальну картку, на якій надруковане завдання для читання:

Ма мо Ме Ми ми му Ме ам ом Мі Ми Ум им ма Ем

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Ма мо Ме Ми ми му Ме ам ом Мі Ми Ум им ма Ем

- Прочитайте разом, кожен сам, хто швидше, хто тихіше, читання ланцюжком, читання скоромовкою.

Формуючи свідоме читання, доречно працювати над тим, щоб учні чітко розуміли лексичне значення й бачили ціле слово, а згодом – словосполучення, смислову фразу, речення. Тому велике значення на уроці варто надавати словниковій роботі, яка органічно впливає із завдань упродовж уроку. Спрямовуємо її на збагачення активного словника учнів, на розвиток словотворчих навичок, уміння бачити в тексті художні засоби та використовувати їх у своєму мовленні. Під час словникової роботи вчитель має працювати над швидкістю читання, розширенням кута зору читця, розвитком уваги, зорової пам'яті, удосконаленням артикуляційних навичок за допомогою таких вправ:

«Зникаючий рядок». На дошці записані в рядок злиття та незлиття. Діти читають їх хором. Потім учитель починає закривати аркушем паперу рядок з одного боку. Учень повинен устигнути прочитати, поки склад не закрили. Вправу повторюємо 2-3 рази з різними учнями.

«Учитель – учень». До дошки викликаються два учні: один виконує роль учителя, інший – учня. Учитель називає склад, записаний на таблиці, а учень повинен знайти названий склад і, показуючи його указкою, прочитати. Якщо учень не справився із завданням, цю роботу виконує вчитель, супроводжуючи свої дії словами: «Нічого страшного, я тобі допоможу. Подивись – ось цей склад».

У другому класі завдання розширюються. Читання текстів проходить теж у певній послідовності:

- Прочитати заголовок.

- Порахуйте абзаци, прочитайте перше слово кожного абзацу.

- Знайдіть і прочитайте слова з великої букви (крім слів, які є початком речення).

- Висловіть свої припущення, про що буде йти мова у цьому тексті.

- Словникова робота. (Прочитати, правильно вимовляючи слова, записані на дошці, пояснити значення слів, повторити значення складних слів, упізнати слово за його значенням, прочитати слова скоромовкою).

- Один із абзаців обов'язково читаємо скоромовкою.

Наступного уроку починаємо перевіряти домашнє завдання, складаючи діалоги за текстом та за питаннями до нього.

В.О.Сухомлинський закликав учителів до активної творчої праці. «Навчіть усіх дітей читати так, щоб вони вміли читаючи думати і думаючи читати» [7]. Якщо вчитель працює за чіткою системою, яка враховує можливості дитини та вимоги часу, цей наказ майстра буде виконано.

Таким чином, у початковій школі доречно приділяти увагу формуванню навичок швидкого читання. Адже цей вік найбільш сприятливий для цього. Учителі, методисти пропонують багато різних вправ для досягнення найкращих результатів, користуючись великим досвідом шкільної практики.

Література:

1. Антошук Є. Чи варто швидко читати в початкових класах? Секрети швидкого читання від української школи ейдетики // Психолог. – 2006. – №40. – С. 19.
2. Килимник Н.М., Формули швидкості читання // Розкажіть онуку. – 2003. – №28. – С. 38-39.
3. Коба В.І. Розвиток навичок читання, уміння працювати з книжкою як засіб розумового виховання учнів // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 29-30. – С.3-4.
4. Колесніченко В.І. Буквар. – К.: Навчальна книга, 2005. – С.42-46.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. Початкова школа. – К., 2006. – С. 79.
6. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації. – Київ: Початкова школа, 2002. – С.35-37.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані педагогічні твори. – Москва: Педагогіка, 1979. – С.110.

Несін Ю.М.*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена особливостям навчання англійської мови, підкреслює інформативну й виховну цінність раннього вивчення мов.

Іноземна мова стала обов'язковим навчальним предметом у початковій школі, і зараз її вивчають у всіх навчальних закладах. Необхідність раннього навчання іноземної мови доведено самим життям. Уся система шкільної освіти в галузі англійської мови на початковому етапі повинна формувати в учнів уміння іншомовного спілкування, що сприятиме інтеграції всього українського суспільства до світової спільноти [1].

* © Несін Ю.М.

Результати сучасних психолого-педагогічних та методичних досліджень розглядають навчання іноземних мов, зокрема, англійської як процес особистісного розвитку учня в контексті «полілого культур». Бажання дитини вивчати англійську мову – добра й корисна справа. Підтримувати в дітей бажання працювати щодня, рухаючись уперед невеликими кроками, нелегко, але головним аргументом на користь раннього навчання англійської мови є те, що воно дає вищі результати, адже в дітей молодшого шкільного віку дуже сильно розвинута підсвідома пам'ять. Зазвичай те, що запам'яталося учню в ранньому віці, уже не забудеться ніколи або за необхідності легко відновлюється. Згідно з результатами досліджень Берлінського університету і Міланського університету Сан-Рафаеля, найкращий період для швидкого й легкого засвоєння іноземної мови – це період від народження до 8-9 років [2]. Далі, у міру зростання дитини мозок з усе більшими труднощами сприймає дві або три мови.

Нині вчителі й методисти мають вирішити завдання – розвивати в дітей молодшого шкільного віку ключові компетенції [4]. До них відносяться: мовленнєва, вона забезпечує вироблення і вдосконалення вмінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); мовна, за допомогою якої учнями молодших класів засвоюються системні знання про мову як засіб вираження думок і почуттів та формування мовних умінь і навичок; соціокультурна, завдяки якій можна засвоїти культурні й духовні цінності свого та інших народів, естетично й морально-етично розвиватися; загальнонавчальна, де опановуються стратегії, вирішуються навчальні завдання і розв'язуються життєві проблеми.

У початковій школі під час вивчення англійської мови особливу увагу варто звертати на розвиток мовленнєвої та мовної компетенцій. Для цього необхідно керуватися певними особливостями навчання, які полягають у тому, що в дітей молодшого шкільного віку яскраво виражена здібність до імітації, вони намагаються точно відтворити чужу фонетику. Відповідно, учитель у цей час має вирішити завдання – правильно поставити дитині звуки, як у носія мови. Правильна фонетика створює дітям психологічний підмурівок, і при вивченні іншої мови вони будуть почувати себе комфортно. У молодшому віці діти, вимовляючи звуки, як правило, не бояться насмішок однокласників, вони роблять помилки природно, удало долають їх і значно швидше рухаються вперед.

Дуже важливо на початковому етапі вивчення англійської мови закласти основи комунікативної компетенції, і ця робота повинна починатися з розуміння англійської мови на слух. Потім треба навчити дітей висловлювати свою думку засобами цієї мови, розуміти іншомовний текст, читаючи його, і, нарешті, користуватися графікою й орфографією англійської мови [3]. Щоб закласти основи аудіювання, говоріння, читання і письма у дітей молодшого шкільного віку на елементарному рівні, потрібен час. Найголовнішим для вчителя постає питання – як зробити урок англійської мови цікавим для дітей? Успіх у вивченні англійської мови молодшими школярами може бути забезпечений не окремими уроками, а методичною системою, в основі якої – інтерес до предмета.

Діти молодшого шкільного віку живуть грою. Психологи вже давно довели, що важливість гри для інтелектуального розвитку дитини важко переоцінити, тому ігрові моменти слід використовувати на уроках англійської мови. Саме гра позитивно впливає на розвиток психічних процесів дитини: її пам'ять, увагу, мислення, сприйняття, уяву. Вона також стимулює розвиток мовних здібностей дитини, що позитивно впливає і на володіння рідною мовою. Крім того, відкриває можливості для вивчення другої (третьої) іноземної мови.

Ігри поділяються на дві групи. Перша становить фонетичні, лексичні, граматичні й орфографічні ігри, що формують у дітей мовні навички, тому їх можна назвати «підготовчі ігри». Друга група – на кмітливість, дотепність, швидкість, оригінальність – називається «творчі ігри». Мета цих ігор – сприяти подальшому розвитку мовних вмінь та навичок.

Ігри на уроках англійської мови можна і потрібно використовувати як під час вивчення нової теми, так і під час закріплення та перевірки знань дітей. Ігрові моменти на початковому етапі вивчення неможливі без використання різноманітних схем, табличок, іграшок, малюнків, причому у створенні наочності бере участь як учитель, так і учні.

Усе більш очевидною останнім часом стає інформативна й виховна цінність раннього вивчення англійської мови. Це проявляється в ранньому входженні дитини в культуру громади, суспільства через спілкування новою для неї мови. Учитель повинен помічати, якщо при цьому відбувається постійний потяг дитини до знань, до усвідомлення себе як представника власної національної культури, допомогти цій дитині, не загубити її. У процесі вивчення англійської мови дитина засвоює такі якості, як

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

толерантність до представників інших народів, емпатія, гнучка оцінка ситуацій, вибір варіантів власної мовної поведінки, уміння працювати індивідуально, у парі, групі, колективі, команді. Допитливість, кмітливість, самооцінка, самостійність – якості дітей, які можна й треба розвивати саме з молодшого шкільного віку.

Викладання англійської мови як предмета повинно бути цікавим, здатним зробити початкове навчання радісним для дітей. Для цього доцільно використовувати різноманітні новаторські методики, прийоми. Нове може з'явитися на будь-якому уроці, і якщо це приносить і результат, і задоволення як учителю, так і дітям, то варто ці підходи використовувати на наступних уроках. Іноді діти самі здатні підказати тему гри, ситуації. Словосполучення «Давайте пограємо!» вони чекають із нетерпінням.

Підбиваючи підсумок, хотілося б зазначити, що успішність навчання залежить від багатьох чинників, а методика навчання англійської мови повинна бути цілеспрямованою, виваженою, продуманою, раціональною, яка спонукала б як учителя, так і учнів до самовираження й творчості, відкривала б перед ними нові обрії.

Література:

1. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в початковій школі. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
2. Бочковська О. Вивчення іноземної мови в ранньому шкільному віці // English. – 2007. – №10(346). Березень. – С. 3-4.
3. Гниліченко Н. Сутність інтерактивного навчання // English. – 2007. – №18(354). Травень. – С. 3-4.
4. Коваленко О.Я. Про вивчення іноземних мов у 2007-2008 н.р. Методичні рекомендації // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – №2. – С. 5.

Пентиліук М.І.*

СИСТЕМА ЛЕКСИЧНИХ ВПРАВ – ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ РОСІЙСЬКОМОВНИХ ШКІЛ

У статті наведено класифікацію лексичних вправ, подано характеристику кожної групи вправ та приклади.

Шкільний курс лексики має свої наукові основи, що містять лінгвістичні, психологічні й методичні чинники. Лексикологія є

* © Пентиліук М.І.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

наукою не про окремі слова, а про лексичну систему мови в цілому. Зважаючи на те, що сучасна методика особливо увагу приділяє практичній спрямованості навчання лексики, удосконаленню комунікативних умінь і навичок на основі вже засвоєних лексичних понять, слова вивчаються з точки зору: 1) їх смислового значення; 2) місця в загальній системі лексики; 3) походження; 4) уживаності; 5) сфери застосування в процесі спілкування; 6) їх експресивно-стилістичного характеру. Як розділ науки, лексикологія має свій об'єкт дослідження і володіє своєю системою понять, що тісно пов'язані з граматичними, фонетичними й словотвірними формами і значенням. А відтак вивчати лексикологію необхідно одночасно з іншими науками, розділами про мову, щоб учні засвоїли мову як систему знань, тобто, вивчаючи лексикологію, школярі знайомляться із системою понять на рівні лексики, усвідомлюють зв'язки між лексикою і граматику, орфографією, стилістикою.

Лексичні вправи займають важливе місце в системі роботи над словом як на уроках лексики, так і на інших уроках української мови. Лексичними називають вправи, що сприяють глибшому ознайомленню учнів з лексичною системою мови, засвоєнню визначених програмою відомостей і понять з лексики, виробленню лексичних умінь і навичок, забезпечують здійснення органічного зв'язку лексики з іншими розділами шкільного курсу мови і проведення систематичної словникової роботи.

У доборі і складанні лексичних вправ варто спиратися на загальнодидактичні і загальнометодичні положення: 1) зміст завдань повинен відповідати обсягу передбачених програмою відомостей з лексики; 2) вправи мають формувати в учнів уміння і навички; 3) вправи повинні забезпечувати розвиток мовлення; 4) вправи мають сприяти розвитку логічного мислення; 5) зміст вправ повинен відповідати навчальним цілям та виховним завданням.

Розробляючи систему лексичних вправ або вибираючи їх з методичних посібників чи підручників, учителям необхідно враховувати перелічені вище положення, щоб забезпечити ефективне засвоєння лексичного багатства української мови.

Використання того чи іншого типу вправ залежить від змісту вивчуваного матеріалу з лексики, зв'язку його з іншими розділами шкільного курсу.

Тренування учнів у засвоєнні слів реалізується вправами, що закріплюють семантику слів і словосполучень, утворених на основі смислової узгодженості. Відповідно всі лексичні вправи

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

поділяються на два блоки, спрямовані на:

1) запам'ятовування слова, його семантики в єдності з вимовою і граматичною формою;

2) формування сполучень слів з урахуванням смислових зв'язків між ними.

З метою вдосконалення мовлення школярів розмежовують і використовують лексичні, лексико-граматичні, лексико-стилістичні та лексико-орфографічні вправи.

Лексико-семантичні вправи

Завдання, спрямовані на з'ясування семантики слова, його основних ознак, ознайомлення з словниковим складом української мови, сферою вживання різних лексичних шарів. Ці вправи розраховані на усвідомлення значення слова, його суті.

• З'ясуйте значення слів, користуючись тлумачним словником.

Весна, лихо, килим, живограй, доля, далина, низький, прудкий, гарцювати, гедзь, криниця, любисток, соняшник, воліти, волати, паливо, барвистий.

• Запишіть у дві колонки слова: в одну колонку – однозначні, в другу – багатозначні:

Люди, село, працювати, сон, кликати, сонце, Дніпро, шлях, великий, срібний, здоров'я, пшениця, рости, милий, пливти, вогонь, перший, крило, стояти.

• Перекладіть українською мовою. Зіставте значення слів. Які з них однозначні, а які – багатозначні. Перевірте правильність своїх обґрунтувань за тлумачним словником.

Абажур, дворец, налет, аист, мизинец, прелесть, покрытие, страница, скорость, требование, трясогузка, чудовище, завсдывать, лента, медник, машинопись.

• Перепешіть текст. Підкресліть слова, вжиті в переносному значенні. З'ясуйте значення слова в даному тексті. Якого стилю текст? Як це довести?

Мріє степ у малинових променях передвечірнього сонця. Мліє і сходить до неба степова імла – теж малинова. А тумани вже давно щезли: розвіяли їх сині та теплі вітри й вітерці. Парує й Курінь старий, зогрівшись за цілий день проти сонечка. А тополенья мале на верху Куреневому солодкі духмянці у степ за вітром посилає: то пахне його брость тополиними парфумами. Скоро стане та брость шовковими листочками. А зараз на ній сонце малинові краплі порозвишувало – впала роса, вечір заходить (Г.Тютюнник).

• Складіть речення, щоб подані нижче слова вживалися в прямому і переносному значеннях.

Хліб, золотий, гострий, літати, бігти, голова.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

- Порівняйте значення слів в обох мовах. Уведіть окремі слова у складені речення і запишіть колонками.

Українські слова	Російські слова
Удача (вдача)	удача
грач	грач
строчка	строчка
стирати	стирать
злочодій	злочодей
вкус	вкус
внести	унести
калитка	калитка
ляяти	ляять
нагло	нагло

- З поданих у дужках слів доберіть можливий за смислом синонім. Поясніть ваш вибір.

У Грузії можна (швидко, скоро) спуститися від (студених, холодних, зимних) льодовиків до пляжу, де (хлюпоче, плеще) (блакитними, голубими, лазуровими) хвилями (тепле, літепле) Чорне море.

Грузія (розташована, розміщена) в (центрі, серці) Кавказу, Столичне місто Тбілісі (лежить, знаходиться, розташоване) серед гір. На орлиних (вершинах, шпильях) видніються (руїни, звалища) (древніх, давніх, стародавніх) фортець. Вони нагадують: ще до нашої ери грузинам доводилося (захисцати, боронити) свою благодатну (країну, державу) від ворожих (навал, нашеств). А по (схилах, нахлах), над якими (бовваніють, видніються) фортеці (вежі, башти), – плантації теплолюбних цитрусових дерев і чаю. Серед гір – (відомі, видатні) курорти. У долинах – гідроелектростанції, міста, заводи. Там будують електровози і (літаки, аероплани), (варять, плавлять) сталь і добувають руду, випускають штучне волокно і цемент (Т.Кублицький).

- До російських синонімів доберіть українські відповідники. Порівняйте і складіть кілька речень.

Дивный, чудный, сказочный, феерический, фантастический, разговаривать, беседовать, говорить, толковать, болтать, балакать, точить лясы, чесать языком, лицемерный, неискренний, фальшивый, двуличный.

Лексико-стилістичні вправи

Ці завдання передбачають вироблення в учнів навичок правильно користуватися словом у певному стилі мовлення. Такі вправи можна застосувати з 5-го, бо основні ознаки стилів, як відомо, засвоюються в 5-7-х класах. Розкриваючи стилістичну функцію слів, ці вправи збагачують словниковий запас школярів, учать розмежовувати стилістичні ознаки лексики, чітко і ясно виражати свої думки.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

• З'ясуйте лексичне значення слів. Визначте, в якому стилі мовлення вони вживаються.

Вірш, кур'єр, балакати, хода, неборака, базікання, величати, брехати, куняти, командир, вельможа, колекція, аероплан, ліньки, дурниці.

• Визначте стиль тексту та його лексичні ознаки.

У розлогих степах України зустрічаються назви, що нагадують нам про колишній дуже цікавий промисел, що полишив незгладимий слід у переказах, піснях, прислів'ях, – чумацтво. Без чумацтва годі уявити історичне життя українського народу. Умер цей промисел недавно – років дев'яносто назад, відколи побудовано залізниці до портів на Чорному морі й Азовському. А виник він ще в сиву давнину через неминучу людську потребу в єдиному істивному матеріалі – кухонній солі (М.Фененко).

• З'ясуйте, до якого стилю належать подані фразеологізми. Замініть їх, де можна, одним словом – синонімом.

Брати участь, метати іскри, набрати в рот води, накивати п'ятами, ахіллесова п'ята, базедова хвороба, пекти раки, прийняти до відома, вступати в силу, надати допомогу, ведмежа послуга, баляси точити, біла ворона, путівка в життя.

• Прочитайте текст, виділіть у ньому загальноновживані слова і поясніть їх роль.

*Іду степом, сонце сяє,
Вітер з травами говорить;
Перед мене й позад мене
Степ хвилюється, як море.
А затихне вітер буйний –
Степ, мов камінь, не рухнеться
І, як килимом барвистим,
Весь квітками убереться
(Я.Щоголів).*

Лексико-граматичні вправи

Ці завдання спрямовані на засвоєння граматичних знань, повторення теоретичних відомостей з лексики, збагачення словника, розвиток мовлення учнів. Вони дають можливість організувати повторення, закріплення, систематизацію знань з лексики, розкривати лексичні ознаки того чи іншого граматичного явища, здійснювати зв'язок між лексикою та граматику. Лексико-граматичні вправи використовуються для осмислення лексичного значення самостійних частин мови, засвоєння їх граматичних категорій і розкриття лексичних понять, пов'язаних із семантикою слова, з походженням і вживанням слів певної частини мови.

• Користуючись тлумачним словником, визначте лексичне

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

значення кожного ряду слів. Що об'єднує кожну групу слів?

1. *Аматор, крос, енергія, подив, юнь, почерк, мова.* 2. *Гарний, колективний, гуманний, благодатний, високий, знатний, цікавий.* 3. *Крокувати, махати, недочути, описувати, біліти, запевняти, думати.*

• Визначте, до якої частини мови належать спільнокореневі слова. Поясніть їх лексичне значення. Складіть речення з словами, що належать до різних частин мови.

1. *Гнути, гнутий, гнутися, гнуття, гнучкий, гнучкість, гнучко.* 2. *Дріб, дрібний, дрібненький, дрібно, дрібнити, дрібниця, дрібнішати.* 3. *Клик, заклик, покликати, кликати, кликун, кличний, заклично.* 4. *Метал, металевий, металевість, металево, металіст, металізувати, металообробт, металознавець, металорізний, металург.*

• До прикметника *міцний* доберіть синоніми і поясніть їх смислові відтінки.

Зразок: Міцний юнак – здоровий, сильний, виносливий.

Міцний мороз, міцний чай, міцний сон, міцні нерви, міцна тканина.

Такі можливості мають й інші частини мови, особливо дієслово і прислівник, які володіють багатством смислових значень, синонімії й антонімії.

• І. До слів *старий, світлий, дзвінкий, трав'яний, будувати, посадити, квітковий, розв'язати* доберіть спільнокореневі іменники.

II. Визначте лексичне значення іменників.

III. Складіть 5 речень.

• Від іменників на означення якості чи властивості утворіть прикметники. Поясніть, що означають утворені прикметники.

Близна, білість, близькість, вдячність, великість, віддаленість, буденність, хижість, рішучість, молодь, юнь, старість, хоробрість, могутність, глибина, новина, гіркота, доброта, порожнеча, далечінь, височина, урочистість, давність, вогкість, рань.

• І. Прочитайте. У яких реченнях дієслова вжито в прямому значенні, а в яких – у переносному.

1. *Лежачого не б'ють.* 2. *За битого двох небитих дають, та й то не беруть.* 3. *Любиш їздити – люби саночки возить.* 4. *Ногу коневі кують, а жаба й собі підставляє.* 5. *Газету читаю, тому й усе знаю.* 6. *Не міряй усіх на свій аршин.* 7. *Люди орать, а ви руками махать* (Нар. творчість).

II. Складіть речення зі словами *страх, сила, море, маса*, щоб вони були то іменниками, то прислівниками.

• Зіставте українські та російські словосполучення, виявіть у них спільні та відмінні риси.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

*За три кроки
До ваших послуг
Пливти за течією
Полювати на зайців
Доглядати хворого
Оцінка з мови
Читання вірша*

*В трёх шагах
К вашим услугам
Плыть по течению
Охотится за зайцами
Ухаживать за больными
Оценка по языку
Чтение стихотворения*

Лексико-орфографічні вправи

Ці завдання, з одного боку, пов'язані із засвоєнням грама-тичного матеріалу, його правописних явищ, а з другого – із за-своєнням лексичних понять. Це вправи на з'ясування значення слова і його структурних елементів (морфем) та їх правопису, на повторення лексичних понять у процесі засвоєння найваж-ливіших орфограм.

- Згрупуйте слова за їх смисловими відтінками, поясніть правопис.

Напівзгнилий, півпустиня, піваркуша, півкрок, півогірка, піввідра, напіваавтомат, напівдикий, півкуля, півмісяць, полумисок, полудень, півострова, півострів, напів'який, півріччя, напівпровідник.

- Поясніть правопис поданих слів, доберіть до них антоніми.

Недоля, немовля, неправда, невміння, несподіванка, неборака, небога, невдача, невільник, недолік, недостача, невдача, неміч, неук, нещастя.

- Користуючись орфографічним словником, замість крапок уставте потрібні букви і поясніть значення слів. Назвіть орфограми.

Абр..кос, арт..лерія, банд..роль, бар..када, ваз..лін, в..рблюд, він..грет, гард..роб, г..н..рал, д..ригент, д..рижабль, д..л..гат, д..сант, інст..тут, р..п..тиція, св..нець, т..атр, т..л..грама.

- У поданих словах вставте пропущені букви і доберіть до них синоніми.

Ат..іст, б..ганий, бе..силий, письме..ний, пр..крашати, розв..вати, учит..ль, гамс..лити, д..шевший, ж..рдина, л..чина, оч..вид..ць.

Засвоєння учнями лексичного складу української мови, її фразеологічного багатства, формування навичок користування ними у власному мовленні продовжується при вивченні інших розділів шкільного курсу та на уроках зв'язного мовлення. Система лексичних вправ активно сприяє формуванню комунікативних умінь і навичок учнів російськомовних шкіл.

НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ

Стаття присвячена питанням наступності в навчанні математики, зокрема дієвим формам і методам організації роботи зі здійснення наступності в навчанні математики між ланками освіти, навчальними предметами тощо.

Навчання математики в загальноосвітніх закладах спрямоване на формування в учнів математичних знань як невід'ємної складової загальної культури людини, на інтелектуальний розвиток, розвиток логічного мислення, пам'яті, уваги, уміння аналізувати, узагальнювати, творчо підходити до розв'язання математичних проблем.

Отже, математичні знання і вміння повинні розглядатися не стільки як самоціль, скільки як засіб розвитку особистості школяра, забезпечення його математичної грамотності, як здатності розуміти роль математики у світі, у якому він живе, висловлювати обґрунтовані математичні судження й використовувати математичні знання для задоволення пізнавальних і практичних потреб, стимулювати потяг до наукової творчості.

Досвід же роботи в школі показує, що в періоди переходу з першого ступеня навчання на другий (із початкової школи до 5 класу) і з другого на третій (з 5-6 класів до старшої школи) учні відчують значні труднощі в навчанні. Різко знижується успішність. Губляться «відмінники», зменшується кількість тих, кого називають «хорошистами» і натомість зростає кількість учнів, які мають дуже низьку якість знань.

Однією із причин цього явища є відсутність наступності в навчанні.

Наступність має охоплювати всі сторони навчального процесу: наступність у змісті навчання, у формах і методах навчальної роботи, в оволодінні однаковими основами знань учнями різних типів загальноосвітніх навчально-виховних закладів.

Ця проблема досить актуальна і вона не нова, але не вирішена, як і багато інших методичних проблем.

Метою статті є висвітлення деяких шляхів покращення роботи щодо наступності в навчанні в існуючих умовах засобами методичного впливу.

Під наступністю розуміють різне. Це й зв'язок з окремими предметами: математика й фізика, математика й хімія, матема-

* © Пушкіна З.П.

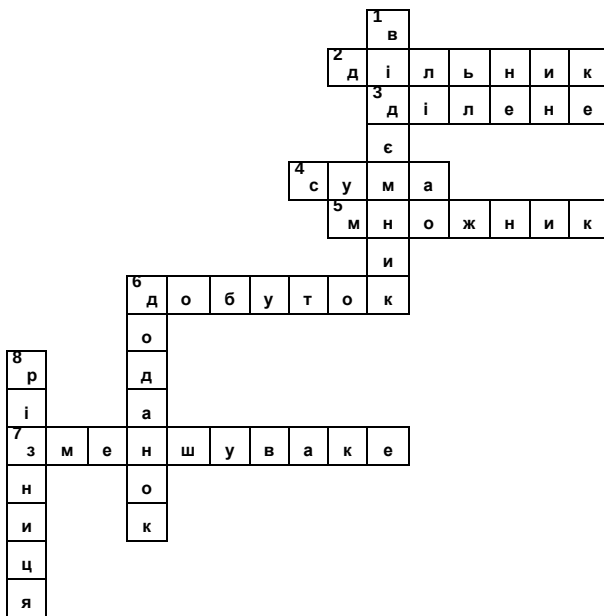
СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

тика початкових класів і математика 5-6 класів, математика й інформатика і т.д. Іноді мають на увазі використання раніше одержаних знань при подальшому вивченні того ж самого предмета або єдність вимог до учнів при переході із класу в клас, тобто, в усіх випадках наступність розуміють як деякий зв'язок. Але часто цей зв'язок поверховий, не торкається суті процесу навчання [1].

Правильне розуміння наступності є одним із засобів покращення навчання, допомагає глибоко зрозуміти багато інших дидактичних питань, одним із яких є повторення матеріалу, вивченого в попередніх класах.

Дійсно, наступність вимагає повторення; особливо важливим є **систематичне повторення**. Для його здійснення паралельно з тематичним плануванням корисно скласти програму повторення, куди включати головні питання математичної підготовки учнів за попередній період навчання. Високої ефективності можна досягти, здійснюючи це в різних формах.

Так, у 5 класі можна запропонувати кросворд на повторення з 4 класу компонентів дій, який містив би питання, де повторювалися б означення та залежності між компонентами дій.



По вертикалі

1. Число, яке віднімають від іншого.
6. Компонент однієї з дій.
8. Результат однієї з дій.

По горизонталі

2. Число, на яке ділять інше.
3. Один із компонентів дій ділення.
4. Результат дій.
5. Число, яке множать на інше.
7. Компонент дії з числами.

Діти охоче беруться за розгадування. Це викликає інтерес, бажання працювати на уроці, спонукає до творчого співробітництва вчителя й учня.

Під час проведення бліц-конкурсів з п'ятикласниками помітно відчувалося зростання дитячих знань, розкривалися учні як особистості.

Зразок (швидко відповідати).

1. *Компоненти дій при діленні називаються ...*
2. *Щоби знайти площу прямокутника, треба ...*
3. *Натуральні числа – це числа ...*
4. *Яке натуральне число ділиться на 2 й задовольняє нерівність $215 < x < 219$?*
5. *Дано число 257. чи ділиться воно на 3?*
6. *У другому класі 27 учнів, це на 2 менше ніж у третьому. Скільки учнів у третьому класі?*

Запитання звичайно підбираються так, щоби конкурс був підготовкою до творчого глибокого засвоєння певної теми чи її підсумком.

Складати програму повторення слід відповідно до хронології вивчення питань у курсі та з урахуванням використання однієї змістовно-методичної лінії в іншій. Важливим моментом в організації повторення є те, що воно має забезпечувати безперервний розвиток системи понять, а не проводитись заради самого повторення, заради збереження на досить високому рівні деяких навичок учнів.

Не всяке повторення забезпечує наступність у процесі розвитку поняття чи системи понять.

Для того щоби наступність здійснювалася реально, а не формально, повторення повинно бути органічно включено в нову

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

тему і не зводиться до механічного повторення одних і тих самих питань чи вправ.

Вивчаючи в 11 класі тему «Похідні функцій», можна з успіхом повторити тригонометричні рівняння, нерівності, квадратні рівняння, метод інтервалів, запропонувавши вправи типу:

1. Розв'язати рівняння $f'(x) - 2f(x) = 0$, якщо $f(x) = x^3$.

2. Знайти розв'язки нерівності

а) $f'(x) - f(x) < 0$

б) $f'(x) < 0$; $f'(x) > 0$; $f'(x) = 0$ коли відомо $f(x)$.

3. Обчислити значення похідної функції $f(x) = \sin x$, якщо

$$x = -\frac{\pi}{4}; 225^\circ.$$

4. Знайти $f'\left(\frac{\pi}{4}\right)$, якщо $f(x) = -2 \sin 0,5x \cdot \cos 0,5x$.

Перед вивченням теми «Дослідження функції за допомогою похідної» для актуалізації опорних знань доцільні вправи типу:

- знайти проміжки, де похідна дорівнює нулю, додатна, від'ємна, не існує.

Захоплено й творчо проходить повторення учнями одиниць площі за допомогою ребусів.

Приклади ребусів:

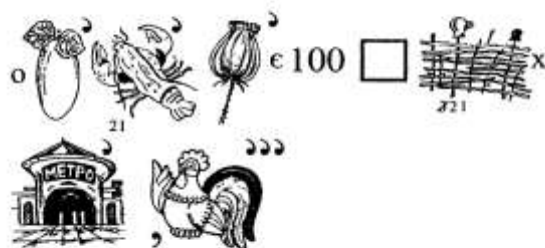
1. Яка величина зашифрована в ребусі?

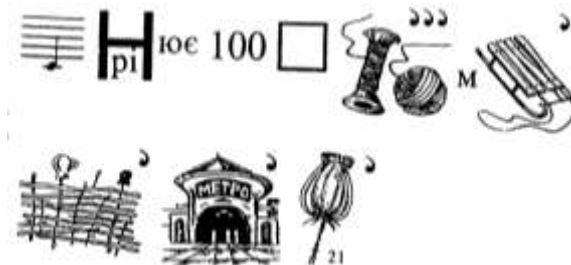
2.



(Площа)

3. Прочитайте таблицю мір площі. Яка найбільша одиниця площі? Найменша одиниця?





(Один гектар дорівнює 100 арам. Один ар має 100 квадратних метрів. Один квадратний метр дорівнює 100 квадратним дециметрам. Один квадратний метр дорівнює 10 000 квадратним сантиметрам. Один квадратний дециметр дорівнює 100 квадратним сантиметрам.)

У шкільному курсі слід виділити пропедевтику окремих найбільш важливих понять. Це може бути поняття «функція». Слід пам'ятати, що в питаннях пропедевтики треба бути дуже обережним. Важливо наскільки якісно вона проводиться, а також правильно вибрати найбільш сприятливий віковий період учня для початку формування того чи іншого поняття. Невдалою буде пропедевтика ряду важливих понять, що проводиться задовго до того, як вони будуть уводитися в реальну роботу. Прикладом може бути пропедевтика поняття «функція» з першого класу, тоді як воно вводиться лише в 7 класі. Пропедевтика повинна проводитися так, щоб уникнути переучування – явища, що також пов'язане з наступністю. Учні легше засвоїть зовсім нове поняття ніж змінити неправильно сформоване й перейти від звичної точки зору до нової.

Отже, розуміння наступності як зв'язку між явищами дає можливість по-іншому ставитися до повторення, пропедевтики й переучування та до інших питань.

Тому проблема наступності має бути однією з основних у діяльності методичних об'єднань учителів математики, бо саме шляхом її вирішення можна створити послідовну, єдину систему навчально-виховної роботи, яка б забезпечувала м'який перехід у змісті, формах і методах навчання, вимогах, обсязі матеріалу, режимі роботи між ступенями загальноосвітньої школи.

Для її забезпечення треба користуватися вимогами до математичної підготовки учнів на кожному зі ступенів; звертати увагу на перелік понять, умінь, навичок, що дає можливість продовжувати математичну освіту зокрема й подальшу освіту взагалі.



СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ



Багаторічні спостереження показують, що перехід школярів із початкової школи до 5 класу є особливо болісним. Тому вчителям початкової школи слід:

- 1) у 4 класі поступово знижувати надмірне опікування дітей;
- 2) розширювати самостійну навчальну діяльність учнів на уроках і вдома;
- 3) більше розв'язувати задач і вправ, що потребують глибокого аналізу;
- 4) домагатися від учнів висновків, узагальнень, посильних обґрунтувань.

Хочеться сказати, що хоч курс математики в молодших класах і є інтегрованим, усе-таки провідну роль повинна відігравати арифметична підготовка, а не алгебраїчна й геометрична пропедевтика, що часто проводиться не досить уміло.

На першому етапі навчання обов'язковим має бути:

1. Формування поняття «натуральне число» на змістовній стадії.

2. Формування початкових уявлень про властивості множини натуральних чисел, умінь порівнювати їх, виконувати дії в межах мільйона. Учні повинні знати компоненти дій, залежність між ними, закони дій і вміти користуватися ними для раціоналізації обчислень. Тут не треба забувати про корисність усних, напівписьмових обчислень, що сприяють розвитку уваги, спостережливості, свідомому засвоєнню програмового матеріалу.

3. Учні повинні одержати уявлення про числові вирази, упізнавати їх, знати поняття «значення числового виразу», розуміти двоякість понять «сума», «різниця», «добуток», «частка» (це і число – результат дії, і вираз, складений із чисел за допомогою відповідної дії).

4. Учні повинні знати основні типи простих задач, які розв'язуються за допомогою кожної дії:

- { на знаходження суми двох чисел,
- { збільшення числа на кілька одиниць
- { зменшення числа на кілька одиниць
- { різницеве порівняння чисел
- { знаходження остачі
- { збільшення числа в кілька разів
- { знаходження суми однакових доданків
- { зменшення число в кілька разів
- { відносне порівняння чисел
- { ділення на вміщення.



Ця, звичайно, умовна класифікація допоможе у формуванні в учнів математичного моделювання та аналізу складних задач, що недооцінюється в молодших класах. Тобто аналіз зводиться до вивчення умови, що викликано невмінням виділити ключові слова, які допомагають скласти схему аналізу, після чого за оберненою схемою легко знайти розв'язок.

5. Формування ставлення до розв'язування задач як до основного виду діяльності у процесі вивчення математики. Це має велике виховне значення, адже яскраво підтверджує необхідність вивчення математики не як самоціль, а як практичну необхідність, сприяє розвитку працелюбності, творчого мислення.

Отже, кожен учитель математики повинен із повагою й обережністю ставитися до надбань учителя початкових класів, щоби розвивати їх у потрібному руслі.

Метою висловлених вище думок є не всебічне висвітлення проблеми наступності в навчанні, а лише висловлення деяких думок щодо покращення роботи над нею в існуючих умовах засобами методичного впливу.

Сама ж проблема наступності значно ширша, вона може розглядатися з точки зору аналізу самої освіти, підручників і посібників з математики, що потребує тривалого серйозного вивчення й може бути предметом окремого дослідження.

Література:

1. Богомолова М.В. Практичні заняття з математики. – К.: Вища школа, 1979.
2. Осинська В.Н. Формування розумової культури учнів у процесі навчання математики. – К.: Радянська школа, 1989.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

У статті розглядаються аспекти розвитку особистості учня початкової школи, становлення самосвідомості та самооцінки молодших школярів.

Основная задача современной школы – не просто сформировать у учащихся необходимые знания, умения, навыки, а развивать личность, способную к творческой деятельности, к саморазвитию и совершенствованию. Учащийся является личностью в той мере, в какой у него развиваются социальные качества (сознательное отношение к людям и к своей деятельности, к окружающему миру), в какой он становится сознательным субъектом своей учебной и общественно полезной деятельности.

Личность каждого человека представляет собой очень сложное и зачастую весьма противоречивое сочетание различных черт (качеств, свойств и особенностей). Эта своеобразная совокупность различных черт личности обладает следующими важнейшими особенностями:

1. Личность есть единое целое всех ее различных черт. Личность формируется всегда как единое целое. Поэтому воспитание личности нельзя осуществлять как бы по частям, формируя сначала одну какую-то черту, затем другую. Человека нужно воспитывать как целостную личность, следя за тем, чтобы формирующееся при этом своеобразное сочетание различных черт образовывало нравственную, социально ответственную личность.

2. Хотя черты (качества и свойства) личности в процессе жизнедеятельности человека все время как-то меняются, трансформируются, однако они в совокупности образуют целостную структуру личности, обладающую относительным постоянством, по крайней мере, на некотором отрезке времени. Только поэтому можно говорить об устойчивой личности. И именно эта устойчивость позволяет предвидеть поведение детской личности в той или иной ситуации, при тех или иных обстоятельствах. Поэтому-то учителю имеет смысл глубоко изучать личность каждого своего ученика, ибо такое изучение дает возможность предвидеть, как поступит тот или иной ученик в той или иной ситуации, оно поможет установить подлинные

* © Боянжу М.Г., Горлова А.В.

причины тех или иных особенностей этого ученика и чего можно ожидать от него в будущем. Учитель в результате такого изучения учащихся сможет вполне обоснованно и правильно установить, в каком направлении надо вести воспитательную работу по дальнейшему формированию личности каждого школьника, какие стороны и черты личности школьника надо укреплять и развивать, а какие – изменять.

3. Личность стремится к деятельности, и вне деятельности она не может ни развиваться, ни существовать. Поэтому главная задача воспитателя – направить активность каждого школьника в нужном направлении: на познание окружающего мира, на общественно полезную деятельность, на саморазвитие и самовоспитание.

4. Личность может жить, существовать лишь в общении с другими личностями. Вне общения, в изоляции от общества, личность не может развиваться, не может существовать. Только в общении с взрослыми, со своими сверстниками формируется личность ребенка.

Разнообразные взаимосвязанные черты личности – ее отдельные стороны, качества и свойства – образуют структуру личности. В этой сложной структуре можно выделить следующие блоки: отношение к окружающему миру; возможности личности; поведение; самосознание; психические процессы и состояние личности. Формирование характера человека, всей его личности связано с развитием самосознания. В основе самосознания лежит способность человека отличать себя от своей собственной жизнедеятельности. Самосознание является высшей формой сознания, его результатом и предпосылкой, ибо само сознание невозможно без самосознания. Самосознание развивается постепенно и проходит несколько фаз:

1. Сознание «Я» как активного начала, как субъекта деятельности, проявляется в 2-3 года, когда ребенок овладевает личными местоимениями и возникает первая фаза детского негативизма, выражаемая формулой «Я сам».

2. Осознание своих индивидуальных психических свойств путем обобщения результатов самонаблюдения, происходящие, примерно, к концу младшего школьного возраста.

3. Социально-нравственная самооценка, потребность и способность к которой формируется в подростковом и юношеском возрасте.

Развитие самосознания происходит в процессе деятельности и общения. С возрастом меняется понимание человеком

другого человека. На протяжении дошкольного и школьного периодов жизни человека происходит постепенное увеличение числа отмечаемых и оцениваемых сторон в личности сверстника, увеличивается круг качеств, выделяемых при характеристике каждой из сторон личности, и изменяется значение, которое человек придает той или другой стороне личности другого человека, пытаясь дать ему характеристику. Обогащая с возрастом оценку другого человека, школьник постепенно обогащает и собственное самосознание. Огромную роль в этом процессе обогащения самосознания играет самопознание – изучение личностью собственных особенностей (психических, физических, нравственных).

Самосознание совершенствуется, во-первых, путем анализа результатов собственной деятельности, своего поведения, сопоставления этих результатов с результатами своих сверстников, с общепринятыми нормами. Поэтому очень важно как можно раньше учить детей анализировать свою деятельность, свое поведение, знакомить их с общепринятыми нормами поведения и деятельности. Во-вторых, самопознание совершается путем осознания отношения других людей к себе, их оценки отдельных качеств данной личности, ее поведения, деятельности. Сопоставляя эти оценки, особенно тех людей, которые входят в референтную для данного школьника группу, с мнением и суждениями которых он особенно считается, со своими собственными оценками, школьник вырабатывает у себя адекватную самооценку. В-третьих, самопознание совершается путем самонаблюдения своих состояний, мыслей и чувств. Самонаблюдение может происходить не только по ходу, в процессе психической деятельности, переживания, но и ретроспективно, путем восстановления по памяти прошедших событий, ситуаций, актов поведения, поступков и анализа, установления причинной связи между отдельными поступками и обстоятельствами и оценки этих поступков, своего поведения.

Самосознание является не только основой для установления оценочного отношения к собственным достоинствам и недостаткам, но и для развития самоконтроля и саморегуляции своей психической и практической деятельности, для самовоспитания. Тем самым школьник становится не только объектом, но и субъектом воспитания, он воспитывает себя собственными усилиями, самосовершенствуется как личность.

Формирование самосознания в процессе индивидуального развития проходит определенные стадии, которые чаще всего

связывают с возрастными этапами психического и физического развития человека. Каждая стадия в развитии самосознания имеет специфический уровень возможностей познания себя, способностей к самооценке и регуляции деятельности и поведения.

В ходе психического развития ребенка в раннем детстве происходит усвоение разнообразных действий, формирование психических процессов и необходимых для этого качеств. Общение со взрослыми дает ребенку возможность начать осознавать себя как отдельного человека. Это происходит в период от двух с половиной до 3 лет. К концу третьего года под влиянием возрастающей практической самостоятельности происходит осознание себя как источника разнообразных желаний и действий, отделенного от других людей. Именно в общении с другими людьми ребенок начинает осознавать, что он обладает волей, которой может пользоваться. Он чувствует, что способен изменить мир предметов и человеческих отношений, он чувствует себя способным управлять своими действиями и своим воображением.

На протяжении дошкольного возраста ребенок по нарастающей начинает присваивать поведенческие формы, интересы, ценности своего пола. Потребность в признании в дошкольном возрасте выражается в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребенок пытается предвидеть реакцию других людей на свой поступок, при этом он хочет, чтобы люди были ему благодарны, признавали его хорошие поступки. Он стремится к тому, чтобы взрослые были им довольны, а если он заслужил порицание, то всегда хочет исправить испортившиеся отношения со взрослыми. Притязание на признание проявляет себя и в том, что ребенок начинает бдительно следить за взрослыми: какое внимание они оказывают ему, а какое – его сверстникам или младшим детям.

Возникнув в процессе общения со взрослыми, потребность в признании в дальнейшем переносится и на отношения со сверстниками. Потребность быть признанным – необходимый движущийся компонент развития у детей способности к общению с другими людьми.

Одной из сторон развития мотивов поведения в дошкольном возрасте является повышение их осознанности. Ребенок начинает отдавать себе все более ясный отчет в побудительных силах и последствиях своих поступков. Это становится возможным в связи с тем, что у дошкольника

развивается самосознание — понимание того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относится к нему окружающие и чем вызывается это отношение. Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке — в том, как ребенок оценивает свои достижения и неудачи, свои качества и возможности.

В младшем школьном возрасте самосознание ребенка интенсивно развивается, а его структура укрепляется, наполняясь новыми ценностными ориентирами. Когда ребенок идет в школу, он приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Формируется способность к саморегуляции. Начинают формироваться, усложняться и закрепляться такие качества, как произвольность и рефлексия. Сначала эти качества распространяются только на ситуации, связанные с выполнением учебной деятельности, а затем и на другие сферы деятельности ребенка. Происходит осознание своего личного отношения к миру. Изменяется содержание внутренней позиции детей. Она в большей степени связывается с взаимоотношениями с другими людьми, прежде всего со сверстниками. В этом возрасте появляются притязания детей на определенное положение в системе деловых и личностных взаимоотношений класса, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе.

На эмоциональное состояние ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения с учителями. В младших классах самооценка школьника формируется учителем на основании результатов учебы. К окончанию начальной школы все привычные ситуации подвергаются корректировке и переоценке другими детьми. При этом во внимание принимаются не учебные характеристики, а качества, проявляющиеся в общении. От 3-го к 4-му классу резко возрастает количество негативных самооценок. Недовольство собой у детей этого возраста распространяется не только на общение с одноклассниками, но и на учебную деятельность. Обострение критического отношения к себе актуализирует у младших школьников потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми.

В школьном возрасте происходит существенное изменение «Я-образа» в зависимости от успехов (неудач) в учебе, от отношения учителей, родителей и сверстников к ребенку. Если ребенок способен добиваться успехов в учебе, он включает трудолюбие в качестве составной части своего «Я-образа».

А дети, не успевающие в школе, могут начать чувствовать себя неполноценными по сравнению со сверстниками, и это чувство может остаться у них на всю жизнь, особенно обостряясь в состояниях оценивания. Способность видеть себя отличным от других людей, обладающих определенными свойствами, составляет «Я-образ». Самоуважение означает видение себя человеком, обладающим положительными качествами, т.е. человеком, способным достигать успеха в том, что является для него важным.

В младшем школьном возрасте самоуважение в значительной степени связано с уверенностью в своих академических способностях, которая соотносится со школьной успеваемостью. Дети, которые хорошо учатся в школе, имеют более высокую самооценку, чем неуспевающие ученики. Если ребенок принадлежит к социальной среде, где образованию не придается большого значения, его самоуважение может быть вообще не связано с достижениями в учебе. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Сама формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. На формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. На формирование самоуважения влияют многие факторы, действующие уже в раннем детстве – отношение родителей, положение среди сверстников, отношение педагогов. Сопоставляя мнение о себе окружающих людей, человек вначале учится оценивать других, а потом уже оценивать себя. Сложившаяся у человека самооценка может быть адекватной (человек правильно, объективно оценивает себя) либо неадекватно завышенной или неадекватно заниженной. А это будет влиять на уровень притязаний. Который, в свою очередь, характеризуется степенью трудности тех целей, к которым стремится человек, и достижение которых представляется ему привлекательным и возможным.

Поступление в школу значительно расширяет круг социальных контактов ребенка, что неизбежно влияет на его «Я-концепцию». Школа способствует самостоятельности ребенка, его эмансипации от родителей, предоставляет ему широкие возможности для изучения окружающего мира – как физического, так и социального. В школе приобретают значение его собственные действия и проявления, он уже вынужден отвечать за себя сам. Здесь он сразу не становится объектом оценки с

точки зрения интеллектуальных, социальных и физических возможностей. Вследствие этого школа неизбежно становится источником впечатлений, на основе которых начинается бурное развитие самооценки. Если в учебных ситуациях школьник будет получать преимущественно отрицательный опыт, то вполне возможно, что у него сформируется не только негативные представления о себе как об учащемся, но и негативная общая самооценка, что обрекает его на неудачу.

В школе стало традицией делать успеваемость предметом конкурентной борьбы, при этом страх детей потерпеть в ней поражение используется как основное средство учебной мотивации. Тем самым в самой системе образования заложено формирование потенциально заниженной самооценки у детей, а это ведет к тому, что большинство из них будут ощущать себя неспособными к учебе или вообще неудачниками. Поэтому нет ничего удивительного в том, что средняя самооценка школьников в интервале от второго до седьмого класса характеризуется устойчивым и неуклонным снижением.

Начало школьной жизни вызывает снижение самооценки у всех детей. Это свидетельствует о том, что пребывание в школе рассчитано не на эмоциональное развитие, а лишь на развитие познавательное. Низкая самооценка подрывает уверенность школьника в своих силах и формирует у него низкий уровень ожиданий, а низкая успеваемость снижает самооценку. Некоторые исследователи указывают, что в возрасте девяти лет самооценка детей резко падает, что свидетельствует о наличии в школьной жизни стрессогенных для ребенка факторов и о том, что школьная организация в целом никак не ориентирована на создание для учащихся благоприятной эмоциональной атмосферы. Слабоуспевающими становятся на определенном этапе. На первом году обучения дети не осознают расхождения между требованием учителя и своим реальным результатом и, следовательно, не принимают его. Самооценка связана с уровнем притязаний, который складывается под влиянием удач и неудач в предыдущей деятельности. Самооценка окончательно формируется к десяти годам, причем зависит от оценки учителя. Неуспевающие дети, как правило, приобретают заниженную самооценку и понижение возможностей. Оценка должна быть в обучении всегда, но она должна быть очень дифференцирована, поскольку дает чувство собственной адекватности (чувство собственного достоинства).

Уровень самооценки школьников определяется на основе

полученных данных по следующим показателям:

- совпадение или несовпадение самооценки с адекватной оценкой учителя;
- характер аргументации самооценки: а) аргументация, направленная на качество выполненной работы; б) любая другая аргументация; в) устойчивость или неустойчивость самооценки, о которой судят по степени совпадения характера выставленной учеником самому себе отметки и ответов на поставленные вопросы.

Материалы экспериментов показывают, что в реальном учебном процессе складывающаяся у младших школьников оценочная позиция в большей степени зависит от оценочных воздействий учителя и учеников в классе, чем от нарастающих от класса к классу объективных возможностей. Отсюда большую роль в процессе формирования самооценки и уровня притязаний играет мотив достижения успеха. Если ребенок постоянно не справляется с заданием и получает низкие оценки, то мотив достижения успеха значительно ослабевает. Сначала возникает переживание, затем безразличное отношение к отрицательной оценке своей деятельности другими. В результате может возникнуть ценностная переориентация личности.

Особенностью детей младшего школьного возраста, роднящей их с дошкольниками, но еще больше усиливающейся с поступлением в школу, является безграничное доверие к взрослым, главным образом учителям, подчинение и подражание им. Дети этого возраста полностью признают авторитет взрослого человека, почти безоговорочно принимают его оценки. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном лишь повторяет то, что о нем говорит взрослый. Доверительность и открытость к внешним воздействиям, послушание и исполнительность создают хорошие условия для воспитания ребенка как личности, но требует от взрослых и учителей большой ответственности, внимательного нравственного контроля над своими действиями и суждениями. Школа осуществляет свое влияние и воздействие на формирование личности ученика с помощью воспитания. Очень важным психологическим требованием к организации воспитательного процесса школьников является следующее: надо настойчиво воспитывать у учащихся адекватную самооценку своей личности.

В психологии и педагогике различают текущую и личностную самооценки. Текущая самооценка – это оценка человеком своих действий и поступков. Такая самооценка является осно-

вой для регуляции человеком своей деятельности, своего поведения. Произведя самоконтроль своих действий, поступков, а затем и самооценку, установив их приемлемость или желательность, степень успешности, человек совершает в соответствии с этой самооценкой коррекцию этих действий или поступков. Тем самым он осуществляет саморегуляцию своей деятельности и поведения. Личностная и текущая самооценки взаимобусловлены. Личностная самооценка оказывает решающее влияние на текущую самооценку действий и поступков. Человек с адекватной личностной самооценкой обычно правильно оценивает и свои отдельные действия и поступки. Люди же с неадекватной самооценкой могут и неверно оценивать свои действия и поступки. И обратно, если человек под влиянием окружающих адекватно или неадекватно оценивает свои действия и поступки, то это оказывает соответствующее влияние на формирование общей личностной самооценки. В этой зависимости личностной самооценки от текущей лежит ключ для формирования у ребенка адекватной самооценки. Добиваясь, чтобы его текущая самооценка своих действий и поступков была адекватной, учитель тем самым формирует у ученика и адекватную личностную самооценку.

Конечно, следует учесть, что у ребенка, пришедшего в школу, уже имеется какая-то самооценка. Поэтому важно установить ее характер, и в соответствии с ним построить процесс воспитания, оценку действий и поступков ребенка, чтобы ими укреплять уже имеющуюся у него адекватную самооценку, или же выправить его неадекватную самооценку. При организации и проведении воспитательного процесса следует в первую очередь формировать у учащихся нужную мотивацию и привычки поведения, адекватную самооценку и уровень притязаний.

Нужно стимулировать у них такую деятельность по самопознанию, саморазвитию и самовоспитанию, в которой они бы решали посильные и принятые ими цели самосовершенствования своей личности. Самовоспитание возможно лишь на основе самопознания. Когда человек познает свои качества, свои особенности, когда он сравнивает их с образцами и идеалами, на которых он воспитан, когда он дает самооценку своим качествам, то, естественно, у него возникает потребность в изменении некоторых своих качеств и особенностей, и тем самым начинается процесс самовоспитания, который органически вплетается в процесс воспитания. Опыт учителей дает основание считать, что самопознание и самовоспитание

доступны в некоторой степени и младшим школьникам, по крайней мере, в том, что касается самоорганизации.

Особое место в деятельности психолога и педагога принадлежит изучению личности учащихся и их коллективов, которое позволяет контролировать ход и темп психического развития каждого школьника, выявлять его основные индивидуальные особенности и потенциальные возможности в дальнейшем развитии, устанавливать социально-психологические особенности классных коллективов и тем самым научно обоснованно управлять учебно-воспитательным процессом. Изучение личности учащихся необходимо для выявления общих и функциональных задержек и трудностей психического, трудового и нравственного развития каждого школьника, с тем чтобы своевременно организовать психолого-педагогическую коррекцию.

Такое изучение поможет учителям в подборе и конструировании наиболее оптимальных обучающих программ, методов воспитания. Знание особенностей личности учащихся и их коллективов поможет учителю в правильном решении частных учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, которые он должен ежедневно учитывать в практике своей работы. Диагностика – обязательный исходный блок в работе по развитию и по коррекции недостатков личностного развития и поведения младших школьников. Организовать диагностику желательно так, чтобы она не отвлекала учителя от выполнения его главной – обучающей функции и вместе с тем позволила собрать необходимую для коррекционно-развивающей работы информацию. Учителю нецелесообразно проводить диагностику исключительно самому – нерационально также использовать громоздкие и сложные в обработке диагностические методики. Не лучше будет, если он полностью перепоручит диагностику школьному психологу или решит опереться только на те сведения, которые были собраны психологами ранее. Во-первых, дети меняются и эти данные уже могли устареть, а во-вторых, в них могут отсутствовать важные для предстоящей работы нюансы. Поэтому наиболее эффективно учителю совместно с психологом воспользоваться доступными и вместе с тем информативными диагностическими методами, среди которых значимое место занимают проективная игра, беседы и наблюдение в процессе обучения и при необходимости, в некоторых случаях – экспериментальное изучение.

В педагогическом процессе диагностика выполняет следующие функции: информационную, прогнозирующую, оценочную,

развивающую. Информационная функция диагностики заключается в том, чтобы:

- выявить относительный уровень развития ребенка;
- выявить уровень состояния педагогического взаимодействия;
- определить основные параметры будущей характеристики ученика.

Прогнозирующая функция диагностики заключается в том, чтобы:

- способствовать выявлению потенциальных возможностей развития учащихся;
- определяет прогноз организации взаимодействия с учеником.

Оценочная функция диагностики заключается в том, чтобы:

- иметь представление о результативности педагогического взаимодействия;
- определить эффективность использования в педагогическом процессе различных воспитательных и обучающих средств.

Развивающая функция диагностики заключается в том, чтобы:

- использовать диагностические методики для демонстрации ученику его возможностей и перспектив развития;
- создать условия для самореализации, самоощущения и саморазвития личности на основе диагностики.

Основные задачи диагностики в школе:

1. Определить уровни развития ребенка.
2. Обнаружить изменения основных характеристик и признаков личности в лучшую или худшую сторону.
3. Увидеть норму и отклонение (ориентируясь на эталон).
4. Проанализировать полученные факты.
5. Установить причины изменений.
6. Выработать план дальнейшей коррекционной работы по результатам диагностики.

Психологи, учителя, родители на основе психодиагностики должны формировать у учащегося определенные качества личности: 1) интерес к самому себе; 2) самопризнание себя как личности; 3) управление самим собою; 4) уважение чужого мнения; 5) терпимое отношение к разным людям, вещам и взглядам; 6) любознательность и вовлеченность в деятельность; 7) эмоциональную устойчивость; 8) желание действовать и совершать поступки.

Результативность педагогического воздействия на младших

школьников во многом зависит от уровня психологической компетентности учителя, от того, насколько профессионально он ориентируется не только в практических, но и теоретико-методологических проблемах личностного развития детей. Младший школьный возраст – время наиболее интенсивного личностного развития. Именно в начальных классах школы в результате направленного педагогического воздействия происходит становление, развитие ее базовых составляющих, такие как: самосознание, черты личности, поведение. К младшему школьному возрасту и на всем его протяжении все компоненты личности постепенно дифференцируются и развиваются. Происходит это постепенно в процессе воспитания и обучения.

Черты личности, подобно самосознанию, являются важной составляющей личностного развития младшего школьника. Совокупность устойчивых индивидуальных психических особенностей человека, которая является и проявляется в деятельности и в общении, обуславливает типичные для него способы поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах. Воспитывая у детей социально одобряемые черты характера, первоначально следует преднамеренно создавать систему таких ситуаций, участие в которых вызывало бы у детей необходимые психические состояния и желаемые черты личности. В дальнейшем задача взрослых состоит в том, чтобы, опираясь на проявление у ребенка социально ценных черт личности, развить, закрепить их и одновременно ослабить, купировать или компенсировать отрицательные черты.

Учителю важно помнить, что характерологические проявления младших школьников еще очень неустойчивы и отличаются противоречивостью. Именно поэтому этот возраст по праву считается наиболее благоприятным периодом для развития социально ценных и для коррекций негативных черт личности. Широкие возможности решения этих коррекционно-развивающих задач представляют учебная и игровая деятельность. Во время ведущей для младших школьников учебной деятельности в процессе преодоления ребенком трудностей при выполнении усложняющихся учебных заданий (классных и домашних) формируются значимые черты личности, такие как самостоятельность, настойчивость, целеустремленность, аккуратность. Игровую деятельность, уже хорошо освоенную, привычную для школьников, учитель может с успехом использовать не только для развития и совершенствования позитивных черт, но и для коррекции негативных качеств, искажающих становление лично-

сти ребенка. Желательно не упустить время и проводить коррекционно-развивающую работу именно в младшем школьном возрасте, так как позже добиться успеха гораздо сложнее, а иногда и невозможно.

При проведении коррекционно-развивающей работы учителю следует ориентироваться в классификации черт личности, типичных для младших школьников.

I группа – черты личности, характеризующие отношение младшего школьника к себе: уверенность в себе – неуверенность в себе; смелость – трудность; оптимистичность – капризность; скромность – развязность.

II группа – черты личности, характеризующие отношение младшего школьника к другим людям (сверстникам и взрослым): альтруизм – эгоизм; доброта – злость, жестокость; инициативность, общительность – пассивность, застенчивость; правдивость – лживость.

III группа – черты личности, характеризующие отношение младшего школьника к делу: настойчивость – упрямство; трудолюбие – лень; ответственность – безответственность; целеустремленность – нетерпеливость.

IV группа – черты личности, характеризующие отношение младшего школьника к собственности: щедрость – жадность; аккуратность – неряшливость.

Личность младшего школьника – это неповторимое единство определенного уровня развития его самосознания и совокупности присущих ему черт характера. Следовательно, предпосылками отклонения личностного развития могут стать как несоответствующий возрастной норме уровень развития самосознания ребенка, так и преобладание в его характере негативных черт. Эти предпосылки, в свою очередь, являются последствием врожденных особенностей нервной системы, или результатом неправильного воспитания в дошкольном детстве. Если не оказать своевременной психолого-педагогической помощи, недостатки личностного развития младшего школьника незамедлительно сказываются на его поведении и негативно влияют на взаимоотношения со взрослыми и сверстниками.

Не менее важной составляющей личностного развития младшего школьника является его поведение, более того, оно служит своеобразным индикатором его качества. Если уровень развития пусть даже одного компонента самосознания не соответствует возрастной норме, это ведет к появлению в характере ребенка негативных свойств или к их преобладанию

над позитивными. Это, в свою очередь, отражается и на поведении ребенка, которое в результате определяется как неконструктивное, отклоняющееся.

Различные сочетания дефицитного развития компонентов самосознания и негативных черт личности младшего школьника образуют основу определенных типов неконструктивного поведения. Среди них психологи и педагоги выделяют следующие типы: импульсивное поведение; конформное поведение; демонстративное; протестное (конфликтное); агрессивное; недисциплинированное поведение.

Импульсивное поведение складывается из поступков младшего школьника, которые он совершает по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств, сильного впечатления, не взвешивая возможных «за» и «против». Ребенок быстро и непосредственно реагирует на тот или иной порыв, но нередко весьма быстро раскаивается в своих действиях. Импульсивное поведение присуще тем младшим школьникам, у которых недостаточно развит действенно-волевой компонент самосознания и еще не укрепилась способность контролировать свое поведение. У них слабо развит когнитивный компонент самосознания, т.е. им трудно в полной мере заметить, осознать, что они делают. Преодоление импульсивного поведения у детей происходит через воспитание выдержки и самообладания. Они приучаются обдумывать и обосновывать свои поступки, сдерживать порывы, нести ответственность за свое поведение. Преодолеть склонность ребенка к импульсивному поведению можно в игровой и в учебной деятельности, требующих устойчивости, целеустремленности, произвольного внимания, в групповых учебных заданиях, успешное выполнение которых зависит от соучастия и сосредоточенности каждого участника.

Конформное поведение. Некоторым детям свойственна повышенная склонность следовать чужому мнению или стилю поведения. Среди младших школьников достаточно много «тихонь», которые готовы во всем соглашаться со взрослыми и подчиняться им. Такое поведение чаще удовлетворяет взрослых, но не пугает и не настораживает. Дети-тихони легко «идут на поводу» у более активных и бойких сверстников. Не имея своей позиции, своей точки зрения, они легко принимают чужую. Если конформное поведение закрепляется и становится для ребенка привычным, то это неизбежно приводит к искажению его личностного развития. По сравнению со сверстниками у этих детей когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты

самосознания еще не достигают уровня возрастной нормы. Они по-прежнему больше подражают, чем действуют самостоятельно, многое принимают на веру, не стремятся активно вникнуть, понять, осознать. Может даже сложиться впечатление, что эти младшие школьники умственно неполноценны, несмотря на то, что их интеллект в норме. Бывает и наоборот, когда ребенку с конформным поведением присуще обостренное, совсем не детское самосознание. Чрезмерная сосредоточенность на себе. Вполне закономерно, что при комфортном поведении возникают проблемы в общении, в межличностных отношениях. Безусловно, младшие школьники с конформным поведением нуждаются в грамотной психолого-педагогической помощи. Прежде всего, необходимо создать такие условия, которые позволили бы ему понять и поверить, что его активность дает зримый и радующий его самого результат.

Демонстративное поведение. Качества личности, противоположные конформности, – самостоятельность и независимость. Однако в своем крайнем выражении и они могут привести к неконструктивному, демонстративному поведению. Его наглядные признаки – стремление ребенка к демонстрации своей индивидуальности, кривлянье и капризы, а также вычурность действий и поведения в целом. В ряде случаев демонстративное поведение обусловлено потерей или слабостью самоконтроля, т.е. дефицитным развитием действенно-волевого компонента самосознания. Самооценка у младших школьников с защитным демонстративным поведением занижена.

Протестное (конфликтное) поведение. Основные проявления протестного поведения – негативизм, упрямство, строптивость. Протестное поведение нередко возникает из-за внутренней рассогласованности в структуре самосознания ребенка. Например, рассогласованность в самооценке является результатом несовпадения того, как школьник сам относится к себе, с тем, какого отношения к себе он ожидает от сверстников и взрослых. В когнитивном компоненте самосознания показателем рассогласованности будет неадекватность представлений о своей социальной и познавательной компетентности. Как правило, дети с протестным поведением склонны преувеличивать свои возможности. Дети с конфликтным поведением чаще других сверстников инициируют конфликтные ситуации или попадают в них.

Агрессивное поведение возникает преимущественно как реакция на состояние фрустрации и сопровождается гневом,

ненавистью. В поисках причинной обусловленности агрессивного поведения младших школьников следует обратить внимание не только на разнообразные негативные внешние обстоятельства (неадекватно жесткий родительский контроль, враждебное или оскорбительное отношение к ребенку, введение ограничений в его поведение, нарастание утомления и пресыщения), но и внутренние, индивидуально-личностные факторы, сила которых не позволяет ребенку справиться с ситуацией. Не прибегая к агрессивному поведению. Так, предрасположенность младшего школьника к агрессивному поведению может быть обусловлена дефицитным развитием когнитивного компонента самосознания, что влечет за собой, например, неспособность своевременно и адекватно анализировать ситуацию, интерпретировать намерения окружающих. Слабый самоконтроль (дефицитное развитие действенно-волевого компонента самосознания) не позволяет ребенку вовремя сдерживать негативные эмоции (гнев, раздражение, ненависть) и затормозить следующие за ними агрессивные действия. Агрессивное поведение может возникать и как маскировка неуверенности, в которой школьник не хочет признаться даже самому себе. Это свидетельствует о неадекватно завышенной самооценке и о стремлении сохранить ее даже таким заведомо неконструктивным поведением. Заниженная самооценка тоже может стать причиной агрессивного поведения. В этом случае ребенок чаще прибегает к агрессивным акциям, направленным не во вне, а на себя, что выражается в бесконечном самообвинении, самоуничижении и даже нанесении себе телесных повреждений. Дети с агрессивным поведением чаще всего эгоистичны, обидчивы, упрямы. Им могут быть присущи повышенная тревожность, недоверчивое или враждебное отношение к людям.

Недисциплинированность. Недисциплинированность может быть следствием неблагоприятного воздействия как внешних, так и внутренних факторов, а также их сочетания. Например, в результате ошибочного воспитания или его отсутствия младший школьник ведет себя недисциплинированно просто потому, что не знает определенных правил, норм поведения, с которым следует соотносить свои поступки. Однако чаще недисциплинированные младшие школьники прекрасно осведомлены о правилах поведения. Знание правила является необходимым условием его выполнения, но этого не достаточно. К сожалению, между знанием правил и действием по ним может существовать разрыв. Не оправдывает себя и прямая проекция правила или

образца поведения в практическое действие. Навязывание образца или его внушение, которое не затрагивает сознание ребенка, приводит к тому, что он не различает правильные и неправильные действия.

Достаточно часто нарушают дисциплину, допускают ошибки и те младшие школьники, которые знают правила, имеют некоторый опыт дисциплинированного поведения и даже стараются вести себя как можно лучше. Неудачи этих детей обусловлены пока еще слабо развитой способностью контролировать свои действия: соотносить их с правилами, регулировать их последовательность, корректировать в соответствии с обстоятельствами и уже имеющимся опытом поведения в аналогичных ситуациях. Младшему школьнику достичь этого трудно, если у него недостаточно развит действенно-волевой компонент самосознания, ответственный за саморегуляцию и самоконтроль. Нередко причиной недисциплинированного поведения младших школьников может быть неадекватная самооценка. Младшим школьникам с недисциплинированным поведением свойственны безответственность, развязность, леность, неряшливость, эгоизм. Организуя коррекционную работу с ними, учителю следует помнить, что количество обязательных для выполнения дисциплинарных норм и правил не должно наносить ущерба развитию свободной и самостоятельной личности учащихся.

Личность школьника находится еще в бурном развитии и формировании: она еще во многом несовершенна, не установилась и постоянно изменяется и развивается. Этим самым создаются самые благоприятные условия для целенаправленного формирования личности каждого школьника, как всесторонне развитой и социально зрелой. Но это формирование возможно лишь при совместной, дружной работе родителей, учителей и самого ученика.

Література:

1. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985.
2. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы. – М.: Эксмо, 2004.
3. Психология детства / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Еврознак, 2003.
4. Божович Л.И. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
5. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г.Ф.Кумариной. – М.: Academia, 2003.
6. Дереклеева Н.И. Справочник классного руководителя 1-4 классов. – М.: Вако, 2007.

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ: СУТЬ, ЧИННИКИ, МЕХАНІЗМ ВИНИКНЕННЯ

У статті наведені відомості щодо стресових реакцій, професійного (емоційного) вигорання фахівців, виявів та причин виникнення цього явища.

Завдяки численним публікаціям у фаховій періодиці та науковій літературі термін «професійне (емоційне) вигорання» знайомий більшості вчителів, але, на жаль, далеко не кожен педагог усвідомлює глобальність цього явища, його причини, суть, типові прояви, вплив на перебіг і результати професійної діяльності, можливі наслідки для здоров'я тощо. І не кожен усвідомлює власний ступінь вигорання, загрозу для власного фізичного й психічного здоров'я, яку може представляти вигорання, якщо не вживати певних профілактичних заходів.

Метою циклу статей, присвячених цій проблемі, є з'ясування суті професійного вигорання, причин та механізму виникнення й розвитку цього явища, опис проявів та аналіз можливих засобів профілактики.

Проблема профілактики вигорання є актуальною не тільки для окремих працівників, останнім часом науковці все частіше говорять про вигорання організацій.

Відомо, що вигорання – наслідок численних стресів, пов'язаних із професійною (і не тільки) діяльністю.

Доведено, що помірні дози стресу можуть бути позитивною складовою частиною робочої атмосфери, стимулюючи активність працівників. У 1936 році Ганс Сельє використав термін «стрес» для того, щоб описати модель загальної адаптації, яку демонструють люди, коли вони зустрічаються з небезпекою чи агресією.

Стресові реакції є нормальними адаптивними фізіологічними та психологічними реакціями, які дозволяють людині:

- зосередити свою увагу на небезпечній ситуації;
- мобілізувати необхідну психічну енергію для оцінки ситуації та прийняття рішення;
- підготуватися до дій різного виду (як правило, дії типу «кидатися у бійку чи втікати», а іноді це можуть бути реакції

* © Воскова І.В.

завмирання чи фізичного паралічу).

Тобто стрес є нейтральним станом, якщо він не породжує дистрес (відразу чи через деякий час). Як правило, негативні стреси (дистреси) поділяються на чотири категорії:

- **щоденний стрес**, з яким більшість людей, у яких є стимул працювати, повинні боротися у складних ситуаціях;
- **накопичений стрес**, що є накопиченням незначного стресу протягом певних проміжків часу. Навіть незначний стрес може накопичуватися день за днем, якщо немає належних робочих умов або якщо людина не веде здоровий спосіб життя;
- **стрес критичної події** означає гострі емоційні та фізіологічні реакції на насильницький та потенційно травматичний стрес;
- **гострі стресові реакції та посттравматичний стресовий розлад** є дисфункціональними синдромами, що з'являються в тому випадку, якщо не надається необхідна допомога людині, яка або накопичила надто багато стресу протягом тривалого періоду часу, або якщо вона не отримала достатньо уваги після критичної події.

Як правило, **стресові реакції** (у тому числі, вигорання, гострі стресові реакції та посттравматичний стресовий розлад) розглядаються у таких п'яти вимірах:

1. Фізичний

- Порушення сну
- Нічні кошмари
- Болі
- Зміни в апетиті та травленні
- Понижений рівень опору простудам та інфекціям
- Постійна втома

2. Емоційний

- Зміни у настрої, почуття нестабільності
- Тривога, страх рецидиву
- Роздратованість, ворожість
- Самозвинувачення
- Чутливість, почуття вразливості
- Відсутність будь-яких почуттів, відсторонення
- Страх «заразити» інших тими ж почуттями, якщо поділитися важкими переживаннями із своїми близькими
- Роздратованість та відсутність опору до фрустрації

3. Когнітивний

- Нав'язливі спогади
- Повторна активация попередніх травматичних подій
- Надмірна заглибленість у подію
- Зростаюча ригідність, опір до нових ідей
- Труднощі у прийнятті рішень

4. Поведінковий

- Уникання нагадувань про подію
- Порушення соціальних стосунків
- Труднощі в розвитку стосунків з «аутсайдерами» та/чи

колегами

- Пониження рівня активності
- Підвищений рівень споживання алкоголю чи зловживання наркотиками (самолікування від депресії чи тривоги)

- Втрата ентузіазму
- Уникання роботи, як правило, понижений рівень продуктивності

5. Духовний

- Боротьба з питанням «чому я?»
- Посилений цинізм
- Втрата впевненості у собі
- Втрата цілі
- Відновлення віри у вищу сутність
- Серйозні питання існування
- Втрата віри у спільний дух людства
- Розчарування
- Втрата сенсу життя
- Втрата життєвої мети
- Почуття відчуженості
- Зміни в системі цінностей [1].

М.Пайнс (1993) провів розмежування між стресовими реакціями та **вигоранням**, останнє означає вплив стресу на високо мотивованих фахівців із сильними ідеалами. Фактично й історично термін «вигорання» було запропоновано американським психіатром Х.Дж.Фрейденбергом (1974, 1980) для того, щоб описати, як добровольці в службах соціальної допомоги поступово втрачали сили та ентузіазм у виконанні своїх обов'язків.

Вигорання було описано як поступовий процес розчарування, який складається з таких чотирьох періодичних стадій:

Ентузіазм. Ця початкова стадія відбувається тоді, коли фахівець вкладає всю свою енергію в роботу та отримує більшу частину чи все задоволення лише від роботи. Деякі фахівці є більшими ідеалістами, ніж інші, у них відмічаються вищі очікування, вони занадто ототожнюють себе із своїми клієнтами тощо, та, по суті, не вміють справлятися з «важкими» категоріями партнерів (учнів, пацієнтів, клієнтів) та умовами, що не сприяють підвищенню ентузіазму.

Стагнація. Ця стадія означає процес поступового сповільнення в роботі та втрачання надії і бажання здійснити суттєві зміни. Робота поступово втрачає свою привабливість і вже не задовольняє потреби фахівця.

Фрустрація. Фахівець вже не в змозі допомогти клієнту (учню, пацієнту) та почувається безсильним. Деякі фахівці скаржаться на все і на всіх. Інші роздратовуються і звинувачують своїх начальників та іноді своїх клієнтів за своє роздратування. Швидше всього, фрустрація веде до замкнутості та заглибленості у собі.

Апатія. Остання стадія приходить, коли фахівець емоційно відсторонюється навіть у ситуаціях фрустрації. А зрештою перестає проявляти будь-який інтерес! [1]

Дещо інший підхід до трактування поняття емоційного (професійного) вигорання, а також класифікацію фаз синдрому вигорання та відповідних цим фазам симптомів запропонував В.В.Бойко.

Емоційне вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи.

Емоційне вигорання являє собою набутий стереотип емоційного, найчастіше професійного, поведіння. «Вигорання» – почасти функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати й ощадливо витратити енергетичні ресурси. У той же час можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли «вигорання» негативно позначається на виконанні професійної діяльності й відносинах із партнерами.

Формування синдрому емоційного вигорання відбувається за такими фазами:

- **«напруження»**, якому відповідають симптоми:
 - переживання психотравмуючих обставин,
 - незадоволеність собою,
 - загнаність у кут,
 - тривога й депресія;
- **«резистенція»** з симптомами:
 - неадекватне вибіркове емоційне реагування,
 - емоційно-моральна дезорієнтація,
 - розширення сфери економії емоцій,
 - редукція професійних обов'язків;
- **«виснаження»**, яке характеризується симптомами:
 - емоційний дефіцит,
 - емоційне відчуження,
 - особистісне відчуження (деперсонізація),
 - психосоматичні та психовегетативні розлади [2].

Фаза вважається сформованою, якщо симптоми, які її характеризують, виявляються виразно й досить стабільно.

Слід зазначити, що вигорання не є незворотнім явищем, але чим більш сформованим є даний синдром, тим важче відновити фізичне й психічне здоров'я. Отже, особливого значення набуває профілактика вигорання, тобто вивчення чинників виникнення стресових ситуацій і подальша робота за напрямками:

1. Зниження кількості стресів:
 - критична оцінка подій;
 - запобігання стресогенним ситуаціям;
 - уникнення стресів (де це доречно);
2. Мінімізація негативної дії стресу:
 - критична оцінка ситуації;
 - використання психотехнік;
 - підвищення власної стресостійкості.
3. Нейтралізація негативних наслідків стресу:
 - зняття напруги, негативних емоцій;
 - релаксація;
 - відновлення оптимального фізичного й психічного

стану.

Найбільш значущими чинниками виникнення стресових ситуацій в роботі вчителя є:

Умови праці. Іноді робоче навантаження може бути занадто важким. Межі функціональних обов'язків розмиті. Часто все необхідно зробити негайно та/чи важливі рішення необхідно приймати, не маючи достатньо часу, щоб обдумати та порадитися з колегами. Винагорода за роботу (як матеріальна, так і моральна) часто не відповідає затраченим зусиллям і часу. Мають велике значення санітарно-гігієнічні умови праці: якщо вони незадовільні – це постійне джерело стресу. Важко переоцінити й значення морально-психологічного клімату колективу.

Тиск із боку учнів, батьків, колег. Люди можуть бути дуже вимогливими і поглинати значну частину нашої енергії та часу, або ми відчуваємо тягар відповідальності за людей, які залежать від нас.

Тиск зі сторони родини. Фахівці, які мають власні родини, іноді усвідомлюють, що ці дві системи змагаються одна з одною, робота й сім'я можуть бути двома дуже вимогливими сферами в житті, і, чим вимогливішою стає робота, тим сильніше потребує нас наша родина. Такі ситуації іноді створюють дисфункціональні цикли, що розвиваються таким чином: вимоги на роботі створюють виражене розчарування вдома, що, у свою чергу, штовхає фахівця назад у роботу для того щоб уникнути розчарування чи роздратування вдома.

Батьки. Цей блок стосується невирішених проблем з батьками. Це може вплинути на наші стосунки з колегами та/чи учнями, з якими ми відтворюємо моделі спілкування, якими користуємося у своїй сім'ї.

Бюрократія. Для багатьох із нас справжня робота означає роботу з людьми, а не з адміністрацією. На жаль, ми часто відкриваємо для себе, що наша робота пов'язана із заповненням паперів, складанням планів та звітів, адміністративними та іншими вимогами.

Керівники. Цей чинник може принести багато користі, якщо керівники є кваліфікованими, можуть поставити себе на наше місце та направити у правильне русло. Проте існує багато малокваліфікованих керівників, і часто стосунки з начальством можуть бути неприємними, неконструктивними, такими, що спричиняють негативні переживання, невпевненість у власних можливостях.

Особиста сфера. Також сумнозвісним фактом є те, що вчителі отримують такий обсяг важливого людського спілкування на роботі (з учнями, батьками та колегами), що не завжди в змозі мати такі ж значущі стосунки вдома чи з друзями [1].

Ставлення до себе. Характерним для вчителів джерелом стресів є завищені вимоги до себе (а часто й до своїх дітей), категоричне заперечення власного права на помилку, намагання бути взірцем завжди й у всьому. А це часто негативно позначається і на взаєминах з оточуючими, і на адекватності самооцінки.

Докладне дослідження залежності формування синдрому професійного вигорання вчителів і особливостей його вияву від різних факторів (вік, стать, педагогічний стаж, сімейний стан, кількість дітей в сім'ї, тип навчального закладу, місцевість, навчальна ланка освіти тощо) провели українські вчені Л.Карамушка, Т.Зайчикова, О.Бондаренко [3]. Діагностика здійснювалася за допомогою опитувальника В.В.Бойка [2].

Результати опубліковані в часопису «Освіта і управління». Крім особливостей вияву, вони засвідчують глобальність явища.

Отже, проблема профілактики емоційного вигорання педагогів потребує особливої уваги.

Для розробки системи профілактики вигорання необхідно чітко усвідомлювати фізіологічний і психічний механізм стресової реакції людини. Цьому питанню й буде присвячено наступну публікацію з окресленої проблеми.

Література:

1. Аспекти психічного здоров'я у процесі торгівлі людьми: Навчальний посібник / А.Барат, Е.Гауф, Ф.Д.Жаффе, Г.Жакаб, Н.Мотусі др. – посібник опубліковано в рамках проекту «Психічне здоров'я та торгівля людьми: як розробити мінімальні стандарти надання допомоги»
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
3. Карамушка Л., Зайчикова Т., Бондарчук О. Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників // Освіта і управління. – 2005. – Т.6. – №3. – С.50-66.

ЖИТТЯ, ПРИСВЯЧЕНЕ ЛЮДЯМ

(до ювілею Г.С.Юзбашевої)

Життєвий шлях у кожної людини свій. Смысл і логіка цього полягає в осягненні одного з найважливіших і найскладніших мистецтв – мистецтві жити. Життя – це творчість, і будь-який процес передбачає розробку й здійснення задуму, поєднаного з розумом, уявою, фантазією, передбаченням. У цьому творенні втілюються не лише духовно-моральні, а й естетичні уявлення й смаки людини, оскільки життя будується за принципами Істини, Добра, Краси.

Ці принципи у своє життя поклала відомий педагог, науковець Галина Сергіївна Юзбашева. Більше ніж тридцять п'ять років вона віддала служінню людям. Сьогодні це досвідчений педагог, мудрий наставник, висококваліфікований фахівець, відомий освітянам Херсонщини та інших регіонів.

Г.С.Юзбашева все своє життя присвятила навчанню, вихованню та розвитку молоді. Підготувала не одне покоління учнів, учителів, методистів. Усю свою педагогічну майстерність Галина Сергіївна спрямовує на високе професійне зростання вчителів.

Свій трудовий шлях Галина Сергіївна розпочала з посади вчителя хімії загальноосвітньої школи. Біля вісімнадцяти років працювала учителем. За цей час виростила не одне покоління переможців різних етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад з хімії, а саме: Анна Поправка – II місце IV етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з хімії, Роман Родик – III місце IV етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з хімії, Владислав Бондаренко – III місце IV етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з хімії, Роман Миронець – I місце IV етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з хімії, Артем Андреев – II місце IV етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з хімії, бронзова медаль на Міжнародній хімічній олімпіаді ім.Д.І.Менделєєва. Роман Миронець і Артем Андреев – переможці V Соросівської олімпіади. Нині Роман Родик закінчив аспірантуру при Київському інституті органічної хімії, успішно захистив кандидатську дисертацію, отримав наукове звання кандидата хімічних наук і працює у Франції; Влад Бондаренко працює в Київському інституті фізичної хімії і готується до захисту кандидатської дисертації. Високий професіональний рівень, відданість своїй справі не залишили байдужими нікого з її вихованців.

З 1977 по 1980 роки Галина Сергіївна була на педагогічній роботі в Африці. Як талановитий учитель вона на високому науковому рівні викладала хімію англійською мовою. Викладач випускних класів коледжу в Ефіопії, завідувач відділу педагогічного

* **© Зубко А.М., Кузьменко В.В.**

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

інтернаціонального колективу цього ж закладу за три роки розширила своє світопізнання, світорозуміння та світогляд щодо процесу виховання та навчання особистості. Її заняття відрізнялися насиченістю цікавого навчального матеріалу, доступністю, наочністю, практичною спрямованістю, різноманітними методами та формами викладання й оцінювання. Майстерність учителя була направлена на між- і внутрішньопредметні зв'язки навчального матеріалу, на інтегрований підхід, на формування вмінь самостійно працювати, на аналітико-синтетичний характер викладання предмета, на формування цілісної наукової картини світу. Її випускники із задоволенням йшли далі вчитися, складаючи успішно іспити з хімії в усіх вищих навчальних закладах.

Починаючи з 1995 року вона почала працювати в Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів на посаді завідувача кабінету хімії. Сьогодні це фахівець високої кваліфікації, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін. Як учений, методист у галузі теорії та методики навчання хімії створила сучасну навчально-методичну базу, яку знають та широко використовують учителі хімії в навчальних закладах Херсонщині, України. Автор багатьох наукових публікацій. Серед них – 6 навчальних посібників, 15 методичних рекомендацій, 4 програми, 6 збірок матеріалів науково-методичних конференцій тощо. Через свої праці, які публікуються на сторінках науково-педагогічної преси (міського, обласного, всеукраїнського рівнів), вона допомагає знайти шлях вирішення тих проблем, які турбують сьогоденних педагогів. Її публікації були представлені на всеукраїнських виставках, деякі програми ввійшли до списку обов'язкових програм з профільного навчання для загальноосвітніх навчальних закладів освіти. За ними сьогодні працюють усі учителі хімії спеціалізованих 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України.

Г.С.Юзбашева – зрілий науковець, якому під силу ставити та успішно розв'язувати актуальні проблеми сучасної методики навчання хімії. Її діяльність відзначена почесним знаком «Відмінник освіти України», Почесною грамотою АПН України, грамотами Херсонської облдержадміністрації, Херсонської міської ради, дипломами різного рівня та ін.

Своїми успіхами Галина Сергіївна завдячує дуже багатьом людям – батькам, ученим, керівникам, учителям, які були наставниками й взірцем плідної творчої роботи.

Вона постійно працює над собою: бере активну участь у науково-методичних конференціях, семінарах різного рівня організації, виставки наукових видань «Освіта Херсонщини», виступає з допові-

дями, пише наукові статті, посібники, збірки тощо. Як авторитетний фахівець є порадиником, наставником, другом для педагогічної спільноти.

Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В.*

УМІЄ ВЧИТИ ТОЙ, ХТО ВЧИТЬ ЦІКАВО

У Херсонській спеціалізованій школі №52 з поглибленим вивченням української мови з працює вчитель-методист, спеціаліст вищої категорії, хороша людина і чарівна жінка Олена Богданівна Могилевська.

Народилася вона 4 березня 1958 року у м. Херсоні. Після закінчення школи навчалася в Одеському технологічному інституті імені М.В.Ломоносова, де отримала кваліфікацію інженера-технолога, за якою працювала протягом десяти років. Однак усі ці роки Олена Богданівна мріяла стати вчителем, а тому здобула ще й педагогічну освіту.

Свій шлях на посаді вчителя трудового навчання вона розпочала у 1990 році у школі №56, а у 1998 році продовжила його у спеціалізованій школі №52. Майже 18 років О.Б.Могилевська займається улюбленою справою, а саме: навчає дівчат любити свій дім, прикрашати його, «звивати» родинне гніздечко, бути справжніми господарями, творити власне життя і щастя.

За даний період вона стала висококваліфікованим педагогом, який досконало володіє методикою викладання трудового навчання, професійною майстерністю, педагогічною культурою, має широкі творчі інтереси, багато і плідно працює в напрямку відродження традицій декоративно-ужиткового мистецтва.

Основна мета вчителя – навчити дітей створювати красиві речі власними руками (вишивати, шити, плести спицями та гачком тощо) і своєю працею приносити користь оточуючим. Досягти даної мети педагог намагається через систему нетрадиційних уроків, що поєднує уроки-конференції, уроки-семінари, уроки-диспути, уроки-«експрес-опитування», уроки-ділові ігри тощо.

Талановитий педагог не лише готує молодь до ведення домашнього господарства, здійснює економічне виховання, дбає про розвиток естетичних смаків своїх вихованців, а й намагається розширити їх ерудицію, сформувати світогляд, творчі здібності, національну свідомість, моральні якості.

Цьому певною мірою сприяє кабінет обслуговуючої праці, який створено вчителькою за допомогою адміністрації школи, учнів, колег. Його обладнано всім необхідним обладнанням, інструментами та матеріалами. Він дуже привабливий, відповідає всім сучасним вимогам, є зразковим в місті. Тут можна знайти

* **Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В.**

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

дидактичні та методичні розробки, кращі учнівські роботи, бібліотеку тощо. Усі наробки, як і сам кабінет, естетично оформлені, адже О.Б.Могилевська переконана, що інтер'єр теж виховує.

Вона постійно у творчому пошуку: глибоко вивчає і практично реалізує оновлені програми і підручники з трудового навчання, стежить за новинками науково-методичної літератури, намагається використовувати у своїй роботі сучасні педагогічні технології тощо.

Своїм педагогічним кредо Олена Богданівна вважає слова А.Ейнштейна: «Уміє вчити той, хто вчить цікаво», а тому намагається творчо, по-новому розв'язувати актуальні завдання сучасної освіти, спрямовані на гуманізацію та демократизацію навчально-виховного процесу школи, активізувати навчальну діяльність учнів за рахунок використання як на уроках трудового навчання, так і у виховній роботі інноваційних форм і методів навчання та виховання.

Педагог чудово володіє фактичним матеріалом та вміє зацікавити ним будь-кого. Учнім імponує виразна емоційна мова вчителя, уміння вислухати, зрозуміти емоційний стан, своєчасно прийти на допомогу, підтримати. На її уроках панує атмосфера довіри, поваги, натхнення. Талановитий учитель надихає кожну дитину на творчість, навчаючи виготовляти ексклюзивні речі власними руками.

Кожна дитина для вчителя – це особистість, яка потребує особливої уваги та турботи. Саме тому вона виховує надійну зміну, багато і плідно працює з обдарованими дітьми, високий рівень знань яких та набуті під керівництвом учителя навички виконання мистецьких виробів забезпечують стабільні успіхи. Учні Олени Богданівни постійно займають призові місця в II, III та IV турах Всеукраїнської олімпіади з трудового навчання (Т.Борсук, В.Заблоцька, Ю.Лутановська, Т.Пономаренко, А.Грачова, Т.Грачова та інші). Багато її вихованців продовжують навчання на інженерно-технологічному факультеті Херсонського державного університету.

О.Б.Могилевська як керівник методичного об'єднання вчителів трудового навчання та керівник школи молодого вчителя проводить велику методичну роботу в Херсоні та області. Це різноманітні лекції, семінари, диспути, проблемні уроки, підготовка та проведення олімпіад з трудового навчання тощо.

Вона користується авторитетом і повагою серед педагогів і батьків, громадськості міста. Основний стиль її спілкування з колегами та учнями – толерантність, глибока повага до особистості, чуйність, порядність, вимогливість до себе та оточуючих.

Такий стиль панує також у родині Могилевських, яка являє собою надзвичайне явище в освітянській практиці нашого міста, приклад для наслідування, адже і Олена Богданівна, і її чоловік – Олег Олександрович, і їхній син – Олексій Олегович самовіддано працюють у школі. Вона стала справою і смыслом життя родини

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

Могилевських, яка дала путівку в життя не одному поколінню херсонських школярів.

Сьогодні Олена Богданівна може пишатися і своїм чоловіком, і своїм сином, і цілою гвардією своїх вихованців. Вона заслужено носить звання «Відмінник освіти України». Її праця і творчість – це синтез професіоналізму, людяності, щирості, любові, а тому ще не одне покоління учнів пишатимуться своїм учителем.

*Харченко С.Я.**

ЛЮДИНА, СПОВНЕНА ДУХОВНОЇ КРАСИ І ТВОРЧОСТІ (пам'яті Л.В.Бутенко)

Педагогічна наука й практика є сферою суспільної діяльності, у якій визначаються оптимальні умови всебічного розвитку людини, організації освітньо-виховного процесу, сповненого ідеями добра й краси, виявлення творчого потенціалу та самоорганізації особистості. Забезпечити цей процес можуть учені-педагоги, які особисто сповідують ці ідеї, прагнуть утверджувати людське в людях шляхом залучення їх до світу художньої культури та естетичної творчості.

Науково-педагогічна діяльність Людмили Володимирівни Бутенко, кандидата педагогічних наук, фахівця в галузі теорії та методики професійної освіти, теорії та методики виховання, автора 35 наукових та науково-методичних праць, була присвячена актуальним проблемам підготовки майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів, формування духовної культури, системи моральних, художніх та естетичних цінностей учнівської та студентської молоді засобами мистецтва слова. Предметом її науково-педагогічного пошуку були питання формування гуманістичних рис та властивостей дітей у сучасній практиці сімейного виховання, творчого використання педагогічних ідей В.О.Сухомлинського у процесі виховання дітей та молоді.

Народилася Л.В.Бутенко 26 червня 1983 р. в м. Умань Черкаської області. З 1990 року навчалася в Херсонській загальноосвітній школі №56, а з 1998 року – в Академічному ліцеї при Херсонському державному університеті. У 2000 році зарахована на 2 курс факультету української філології Херсонського державного університету, який закінчила у 2004 році з відзнакою і отримала повну вищу освіту за спеціальністю «ПМСО. Українська мова і література. Англійська мова і література». Їй присвоєна кваліфікація «Спеціаліст» – учитель англійської мови та зарубіжної літератури, «магістр» – викладач української мови і літератури. Державна екзаменаційна комісія та Вчена рада факультету філології та журналістики ХДУ рекомендували її до навчання в аспірантурі.

* © Харченко С.Я.

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

Свою педагогічну діяльність Людмила Володимирівна Бутенко розпочала у 2003 році, працюючи в літній період вихователем у Міжнародному дитячому центрі «Артек», а також учителем української мови та літератури в Херсонській загальноосвітній школі №31.

У 2004 році Л.В.Бутенко зарахована до аспірантури Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка з відривом від виробництва за спеціальністю «теорія та методика професійної освіти». Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С.Я.Харченко. Працювала над кандидатською дисертацією на тему «Підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів», яку успішно захистила 14 червня 2007 року на засіданні спеціалізованої вченої ради Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Вища атестаційна комісія України затвердила рішення щодо присудження Людмилі Володимирівні Бутенко наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Л.В.Бутенко була активним учасником Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференцій, конкурсів молодих науковців, нагороджена дипломом за перше місце у міжнародному конкурсі наукових робіт «Ідеї В.О. Сухомлинського у ХХІ столітті». У 2005-2007 р. була переможцем конкурсу аспірантів, організованого Міжнародним Вишеградським фондом, пройшла стажування в університетах Угорщини, Словацької Республіки, вивчала досвід університетів Республіки Беларусь, активно займалася підготовкою до видання в Україні праць учених-педагогів Вишеградських країн.

31 жовтня 2007 р. життя Людмили Володимирівни Бутенко трагічно обірвалося... Але залишилася світла пам'ять про цю добру, талановиту, сповнену фізичних сил, духовної краси й творчості людини. В її науково-методичних працях отримали обґрунтування педагогічні ідеї, якими живе сьогодні середня й вища школа, які прагнуть втілити у своїй роботі вчителі літератури, організатори освітньо-виховної роботи, викладачі вищих навчальних закладів. Наукові праці Л.В.Бутенко користуються попитом серед працівників освіти. Серед цих праць особливе місце займає монографія «Учитель літератури: вияв творчості й краси», методичний посібник «Підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів», чисельні наукові статті, надруковані у збірниках наукових праць Херсонського, Миколаївського, Запорізького, Криворізького, Донецького, Харківського, Мозирського, Слов'янського та ін. університетів.

Педагогічна творчість належить до категорії вічного. Адже ідеї виховання красою, які плекала Людмила Володимирівна Бутенко, завжди будуть жити серед людей, допомагатимуть їм у навчанні, праці, творчості, сприятимуть організації життя за законами краси. .

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антонова Вікторія Сергіївна – курсант Херсонського юридичного інституту ХНУВС.

Батрак Алла Ігорівна – старший викладач кафедри трудового навчання і креслення Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Богатирьов Костянтин Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогічної психології Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Бондаренко Людмила Миколаївна – методист з географії районного методичного кабінету відділу освіти Білозерської районної державної адміністрації.

Боянжу Маркс Григорович – психолог кафедри практичної психології Херсонського державного університету.

Бутенко Людмила Володимирівна – кандидат педагогічних наук.

Вікторова Лариса Євгенівна – учитель Херсонського Таврійського ліцею мистецтв.

Воскова Ірина Вікторівна – викладач кафедри педагогіки і психології Південно-українського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Горлова Анастасія Василівна – заступник директора з навчально-виховної роботи загальноосвітньої школи № 28 м. Херсона.

Грушевська Ольга Павлівна – учитель математики Новоолексіївської загальноосвітньої школи №2 Генічеського району Херсонської області.

Голобородько Євдокія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, професор кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Гришасва Ольга Миколаївна – учитель початкових класів Херсонської загальноосвітньої школи №4.

Грицай Юрій Олександрович – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогічної психології Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Данильченко Наталія Григорівна – методист районного методичного кабінету відділу освіти Білозерської районної державної адміністрації.

Дмитренко Микола Сергійович – завідувач науково-методичної лабораторії інтернатних установ, старший викладач кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Докторович Марина Олександрівна – доцент кафедри соціальної педагогіки Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

Зубко Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, ректор Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, професор кафедри менеджменту освіти.

Карташова Ірина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зоології Херсонського державного університету.

Кеда Світлана Федорівна – заступник директора з методичної роботи загальноосвітньої школи № 28 м. Херсона.

Козар Ольга Олександрівна – учитель початкових класів Чорнобаївської загальноосвітньої школи I-III ступенів Білозерського району Херсонської області.

Кондратенко Оксана Володимирівна – учитель англійської мови спеціалізованої школи I-III ступенів №31 м.Херсона.

Коробова Тамара Анатоліївна – учитель початкових класів Степанівської загальноосвітньої школи №17 м.Херсона.

Крижній В'ячеслав Анатолійович – магістрант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Крутикова Любов Іванівна – учитель української мови та літератури Гладківської загальноосвітньої школи Голопристанського району Херсонської області.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кузьменко Василь Васильович – завідувач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент.

Кулькіна Євгенія Петрівна – завідувач науково-методичної лабораторії дошкільного виховання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Любарська Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Мороз Наталія Станіславівна – учитель Бериславської загальноосвітньої школи №5 Херсонської області.

Морохов Олег Олександрович – голова правління благодійної організації «Інтершкола».

Несін Юрій Миколайович – викладач кафедри теорії і методики дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Новосьолова Валентина Іванівна – науковий співробітник лабораторії навчання української мови та літератури Інституту педагогіки АПН України.

Островерхова Надія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України, доцент.

Пентилюк Марія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики викладання гуманітарних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Полєвіков Ігор Олексійович – директор дитячої музичної школи № 3 м.Херсона, здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Полєвікова Ольга Борисівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філології Херсонського державного університету.

Пушкіна Зоя Пилипівна – учитель математики гімназії №6 м.Херсона.

Расвська Ірина Миколаївна – завідувач науково-методичної лабораторії ЗНО та моніторингу якості освіти при Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Сагалюк Наталія Олександрівна – учитель української мови та літератури Благодатненської загальноосвітньої школи Іванівського району Херсонської області.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Терентьєва Наталія Олександрівна – методист І категорії департаменту навчально-методичної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Толстих Ольга Олександрівна – учитель початкових класів загальноосвітньої школи № 32 м.Херсона

Харченко Сергій Якович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Хільченко Людмила Станіславівна – учитель української мови та літератури Чаплинської спеціалізованої школи №1 Херсонської області.

Чабан Наталя Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Часва Олена Сергіївна – вихователь Цюрупинського дошкільного навчального закладу № 2.

Шлома Олександр Іванович – директор загальноосвітньої школи № 28 м. Херсона.

Яровчик Ольга Ярославівна – учитель української мови та літератури Верхньорогачицької загальноосвітньої школи №2 Херсонської області.

ПЕРШИЙ СЛАВНИЙ ЮВІЛЕЙ

У 2002 році працівниками Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів для науково-методичного забезпечення регіонального компонента освіти Херсонщини засновано науково-методичний журнал «Таврійський вісник освіти».

Ось уже п'ять років друкуються на сторінках журналу наукові, методичні та практичні матеріали дописувачів з різних шкіл області, різних регіонів України та зарубіжжя. Ці публікації сприяють ознайомленню педагогічної спільноти з новими педагогічними технологіями, кращим педагогічним досвідом.

21 грудня 2007 року в актовій залі інституту відбулися урочистості, присвячені 5-й річниці заснування та виходу першого номеру журналу.

Першим до присутніх з вітальним словом звернувся головний редактор часопису, професор, Заслужений працівник освіти України, ректор Південноукраїнського РІПО А.М.Зубко: «П'ять років минуло від того дня, як ми розпочали роботу над випуском науково-методичного журналу «Таврійський вісник освіти», перший номер якого вийшов друком на початку 2003 року. За цей час видання стало досить популярним серед учителів, вихователів дошкільних та інтернатних навчальних закладів, науковців не лише Херсонської області. Знають його в різних регіонах України та в країнах ближнього й дальнього зарубіжжя.

Серед авторів науково-методичного часопису – відомі вчені України, Польщі, Угорщини. З «Таврійським вісником освіти» активно співпрацюють молоді науковці – здобувачі, аспіранти, докторанти та педагоги-практики, які на сторінках журналу представляють оригінальні підходи до організації навчально-виховного процесу, власні розробки, методичні знахідки.

Сьогодні часопис користується попитом у читачів шкільних і наукових бібліотек Херсонщини та України.»

Далі зі словами привітання виступили відповідальний секретар науково-методичного журналу «Таврійський вісник освіти» доцент В.В.Кузьменко та технічний редактор Л.А.Гончаренко. У своїх виступах вони відзначили, що неабиякий інтерес у педагогічних і наукових колах викликають усі рубрики даного видання. На його сторінках публікуються останні наукові розробки, результати впровадження інноваційних технологій, кращі методичні знахідки освітян тощо. Серед тем, які висвітлюються у часописі, найбільш актуальними є

* © Зубко А.М., Дмитренко М.С.

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

проблеми виховання всебічно розвиненої особистості громадянина України, формування у молоді толерантності, критичного мислення, екологічної культури, навчання й корекції розвитку дітей з особливими потребами, сторінки історії освіти та інші.

Л.А.Гончаренко висловила щиру подяку всім авторам статей, директорам шкіл, колективи яких особливо активно співпрацюють з часописом, завідувачам, районних методичних кабінетів, які докладають зусиль щодо популяризації журналу.

На перший ювілей журналу запрошені відомі вчені, керівники навчальних закладів, дописувачі – автори публікацій, слухачі курсів підвищення кваліфікації.

Серед гостей – Г.М.Сагач – доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук Вищої школи України, засновниця школи українського красномовства, лауреат премії Т.Г. Шевченка по лінії КНУ ім. Т.Г. Шевченка та Всеукраїнського благодійного культурно-наукового Фонду Тараса Шевченка, переможниця конкурсів ораторського мистецтва, автор численних праць з риторики, педагогічної риторики, педагогіки на християнських засадах закінчила своє звернення до присутніх словами: «... знання величаються, а любов будує». Вітальне слово продовжили доктор психологічних наук, завідувач лабораторії Інституту психології АПН України ім. Костюка В.В.Клименко, завідувач кафедри педагогіки Миколаївського державного університету, професор Ю.О.Грицай.

У великому творчому колективі журналу одна з ключових ролей належить дописувачам. Від імені їх усіх виступив завідувач Білозерського РМК Г.О.Задніпряний, який, зокрема, сказав: «Ваша діяльність на просвітницькій ниві – це шлях постійних пошуків і знахідок, шлях справжніх майстрів освіти. Ми, читачі, щиро вдячні вам за те, що в нас є такий чудовий освітянський вісник». Старший учитель школи №56 м. Херсона Л.О.Щербина прийшла на зустріч разом зі своїм учнем Ігорем Проданом, який до ювілею «Таврійського вісника освіти» написав вірш про силу слова і його безмежні можливості та зачитав його присутнім на святі. Це вірш «Жонглер», який наведено нижче.

И.Продан

ЖОНГЛЁР

*Я знаю силу слов я знаю слов набат
Они не те которым рукоплещут жи
От слов таких срываются гроба
Шагают четвёркою своих дубовых ножек
В. Маяковский*

Я встретил жонглёра.
Зрелище – отвратительное!
Ну раз ему нравится – в цирк пусть идёт!

И там веселит беспечных зрителей!
И там свой талант пускает в ход!
Ну, я понимаю, ради шутки – можно.

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

Один раз можно, можно и два.

Но без остановки! Гляди, осторожней!

Ведь это не яблоки, это – слова!

А он, дуралей, всё быстрее мелькает.

Всё новые и новые, покрупней, достаёт.

Уже за него я волнуюсь: не знает

Он сам, с чем играет, и что его ждёт.

Понять он не может: одно из них, веское,

Вдруг, ненароком, на него упадёт...

Туго придётся. И тогда ответственность

За все эти фокусы он понесёт!

Кричу ему: «Что ты, циркач, придумал?»

Ты б ещё иконами жонглировать стал!

А он смеётся, бросает, безумный.

Слов у него, конечно, целый арсенал.

Нет, друг, не знаешь ты их тяжести,

Не знаешь их ценности, истинных слов!

Ведь это оружие по силе – ядерное!

Ведь это – основа всех основ!

Ладно, счастливо тебе оставаться.

Как-нибудь встретимся – посмотрю на тебя.

И с грустью подумал: если признаться

Он ловок, и врядле погубит себя.

Иду я домой, пытаюсь взбодрить себя:

Их, таких, мало, они не в чести.

Немногие верить им станут из зрителей.

Своим мастерством им себя не спасти.

Я дома. Включил телевизор – отвлекусь –

Там песни политик поёт очередной.

И тут – о Боже! – потерял я дар речи –

Да это же вылитый знакомый мой!

Да... Переключу-ка лучше канал я...

Здесь хоть какое-то шоу.

И спор. Прислушался – жонглёры и тут,

каналы!

Низший, к тому же, сорт.

Те хоть ловили, а эти – под ноги!

Пропускают, роняют через один!

Потом подбирают, и снова, и снова!

Смешней и нелепей не видел картин...

К чему я всё это? Неймётся чего же?

Хочу, чтоб слова уважали просто.

Хотя бы это! Остальное – позже!

Я – за искоренение мирового жонглёрства!!

Далі виступила начальник Цюрупинського управління освіти Л.М.Назаренко, яка сказала: «Нехай ваша плідна праця надалі дістає високе визнання. Нехай пройдене і здобуте вами за всі роки професійної діяльності буде опорою і запорукою ваших нових успіхів. Тож зичимо вам міцного здоров'я, удачі в усіх задумах, успіхів та перемог. Нехай ваші будні будуть освітлені любов'ю, увагою та щирістю читачів».

А яким змістовним, цікавим подарунком були номери художньої самодіяльності учнівських колективів ЗНЗ №41, №56 та гімназії №3 м. Херсона. Полонили своєю виконавською майстерністю солісти зразкового ансамблю бального танцю «Карнавал» Микола Сатуро та Євгенія Моїсеєнко (гімназія №3) солістка вокальної студії «Орхідея» Ганна Сорочан, юна співачка Марина Іванова (ЗНЗ №56), студійці бального танцю Артем Строгін та Катерина Гайдаєнко із цієї ж школи. Бурхливими оплесками зустрічали глядачі маленьких артистів танцювальної студії «Кредо» (ЗНЗ №41), які блискуче виконали дві хореографічні картинки.

Святом залишилися задоволені всі. А перед редколегією журналу нові творчі будні. Будні, що хвилюють серця читачів, які з нетерпінням чекають черговий номер журналу «Таврійський вісник освіти».

УПРОВАДЖЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ХЕРСОНСЬКІЙ ОБЛАСТІ

Статтю присвячено питанням моніторингу якості загальної середньої освіти. Запропоновано 4-х рівневу організаційну схему моніторингу.

XX століття ознаменувалося тим, що розгорнулася так звана квалітативна революція, тобто революція якості, яка охопила всі сфери життя та діяльності людини. Від того, чи вільно орієнтуватиметься людина у сучасному житті, адаптуватиметься до різних видів діяльності й умов, наскільки легко вона опановуватиме нові професії, засвоюватиме великі обсяги інформації, залежить не тільки її власна успішність як особистості, а й розвиток усієї держави, її конкурентоспроможність і престиж на світовій арені.

Україна не залишається осторонь цих процесів, вона визначила нову стратегію реформування освіти, яка спрямована на забезпечення державних гарантій рівного доступу до якісної освіти на різних етапах навчання та організацію науково-аналітичного супроводу управлінських рішень.

Необхідність створення національної системи моніторингу якості загальної середньої освіти (далі ЗСО) пов'язане з проголошенням у державних документах: Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» № 1013/2005 року, Постанови Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» завданням забезпечення гарантій доступності високоякісної освіти для всіх громадян. Вирішення цього питання потребує організації систематичного спостереження, оцінювання та аналізу діяльності освітньої галузі з метою вироблення відповідної стратегії подальшого удосконалення системи ЗСО, поліпшення її якості.

Використовуючи результати останніх наукових досліджень вітчизняних учених І.Булах, Л.Даниленко, Г.Сльнікової, В.Безпалька, Т.Лукиної, М.Мруги, О.Ляшенко та інших, аналіз моніторингових досліджень в освітніх сферах Харківщини, Черкащини, Донецчини науково-методична лабораторія спрямувала свою діяльність на розроблення та впровадження регіональної моделі зовнішнього незалежного оцінювання і моніторингу якості освіти.

Слово «моніторинг» походить від латинського monitor – той, що нагадує, спостерігає, запобігає. Точно визначеного тлумачення це поняття не має, оскільки використовується у різних сферах науково-

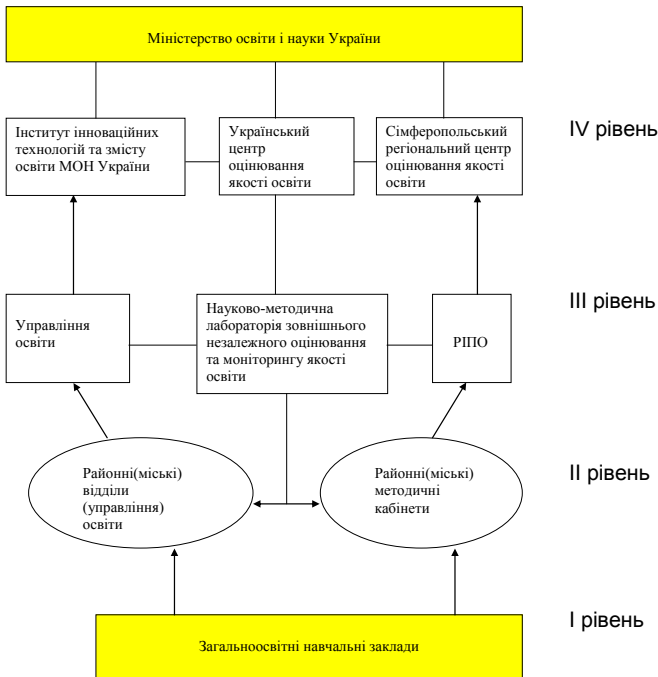
* © Расвська І.М.

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

практичної діяльності. Ми розглядаємо моніторинг як комплекс процедур зі спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта (напр., стандарту). Отже, освітній моніторинг – це супровідне оцінювання й поточна регуляція будь-якого процесу в освіті (за Г.Єльніковою) [2]. Тому, метою запровадження моніторингу якості освіти в області є створення певних інформаційних умов для формування цілісних уявлень про стан функціонування системи ЗСО на місцевому рівні, про те, які якісні та кількісні зміни відбуваються в ній під впливом різних факторів.

Важливого значення в діяльності щодо запровадження системи моніторингу приділяємо врахуванню наступних принципів: узгодженості, об'єктивності, комплексності, безперервності, своєчасності, перспективності, рефлексивності, гуманістичної спрямованості, відкритості та оперативності.

Моніторингова служба на замовлення місцевих органів управління освітою та відповідно до запланованих програм і цілей розвитку системи ЗСО здійснює періодичне зовнішнє оцінювання результатів функціонування освітньої системи, тому у здійсненні моніторингових процедур задіяні всі рівні:



Таким чином, запроваджено чотириохрівову організаційну схему моніторингу, перший рівень у якій належить адміністрації навчального закладу, де відбувається збір первинної інформації; другий рівень забезпечують районні (міські) відділи (управління) освіти, до складу яких входять районні (міські) методичні кабінети. Позитивним управлінським рішенням є визначення на рівні району (міста) фахівців – координаторів з питань зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти. Адже саме вони стають головними консультантами з певних питань, пройшовши попередню підготовку на базі РІПО, обробляють первинну інформацію та здійснюють порівняльний аналіз якості освіти. На третьому рівні моніторинг здійснюють управління освіти і науки обласної державної адміністрації і РІПО. На цьому рівні відбувається збір, вивчення, обробка, аналіз інформації по узагальнених показниках з кожного району, здійснюється корекція й оновлення цілей і завдань освітньої ситуації з метою її подальшого розвитку.

Одержані результати (повністю або частково, залежно від конкретного дослідження) узагальнюються і передаються до Координаційного центру моніторингу якості ЗСО та вищих органів управління освітою для планування освітньої політики, ухвалення управлінських рішень. Результати зовнішнього порівняльного оцінювання регіональної системи ЗСО оприлюднюються та використовуються органами державного управління освітою. Далі цикл повторюється.

Поряд із зовнішнім оцінюванням, адміністрація ЗНЗ, разом з його піклувальною радою може також проводити самоконтроль за ходом навчального процесу, результативністю педагогічної праці, виконанням плану роботи закладу тощо. Ця діяльність здійснюється з ініціативи самого навчального закладу і є так званим внутрішнім моніторингом якості освіти. Результати такого дослідження використовуються переважно в межах конкретного навчального закладу з метою поліпшення результативності та якості навчального процесу, планування подальшої діяльності закладу.

Згідно Наказу Міністерства освіти і науки України від 26.12.06 №855 «Про проведення моніторингового дослідження якості математичної освіти у початковій школі» обласним управлінням освіти спільно з науково-методичною лабораторією зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів 22 травня 2007 р. було проведено моніторингове дослідження якості математичної освіти учнів 4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Моніторинг з математики мав на меті:

- вивчити рівень навчальних досягнень учнів 4-х класів з

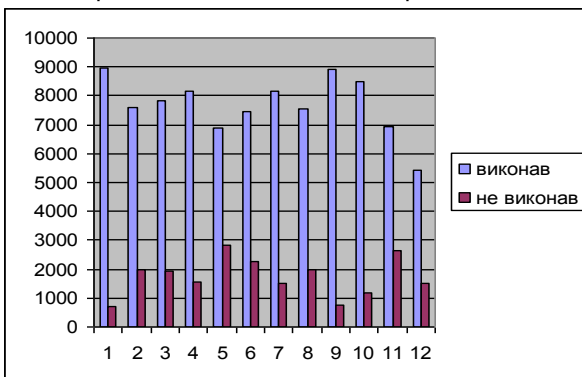
ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

математики в контексті готовності до навчання в основній школі;

- визначити основні чинники, які впливають на якість математичної освіти випускників початкової школи з математики;
- перевірити відповідність знань, умінь і навичок учнів програмовим вимогам.

У моніторинговому дослідженні взяли участь 9800 учнів 4-х класів ЗНЗ області, що становить 95,2%.

Моніторинг тривав 40 хвилин; тести складалися з трьох частин. І частина тесту містила 12 завдань закритої форми, до кожного з яких дано по 3 варіанти відповіді з однією правильною.

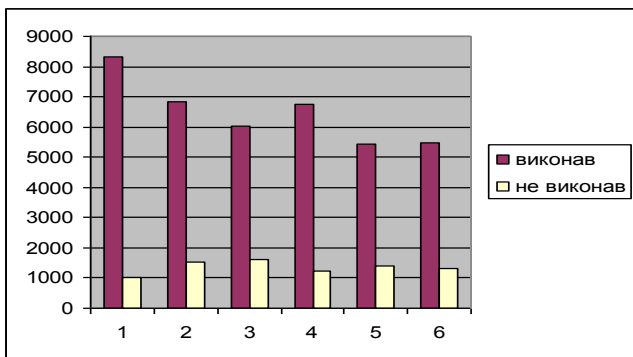


Завдання 1-12 І частини тесту

Аналіз результатів виконаних завдань І частини засвідчив, що більшість учнів в цілому добре впоралися з ними. Достатніми є результати виконання завдань із запису числа у вигляді суми розрядних доданків (91,5% виконали), встановлення порядку виконання арифметичних дій (91,1%), розв'язання рівняння на основі правила знаходження невідомого компонента (87%), визначення середнього арифметичного (83,2%), знаходження суми від числа (80%), вимірювання довжини відрізка (76%), порівняння натуральних чисел (77,4%).

Найбільш складними для опитуваних виявилися завдання І частини з визначення розрядів багатоцифрового числа (29% не впоралися) та знаходження цілого числа за даною його частиною (15,5% не впоралися).

Друга частина тесту містила 6 завдань відкритої форми, які передбачали дослідження вміння учнів виконувати певні арифметичні дії, вибирати правильний варіант запису математичного виразу, здійснювати арифметичні обчислення, розв'язувати складені задачі.



Завдання 1-6 II частини тесту

Достатніми є результати тесту на визначення кількості цифр у частці (81,4%), складання і запис виразу за вказаними компонентами дії (70%), розв'язання складеної задачі на зведення до одиниці (68,9%).

Порівняно нижчими є результати виконання учнями завдань, що потребують уміння розв'язувати складену задачу на різницеве порівняння величин (швидкість, час, відстань) (56% виконано), на знаходження площі об'єкту (56% виконано).

Третя частина тесту (додаткові завдання) – це завдання на застосування програмового матеріалу в нестандартних ситуаціях. Аналіз перевірки цього завдання показав, що 57% вміють розв'язувати задачу у непрямій формі, 70% – визначати певну величину за даними діаграми і тільки 20% вміють розв'язувати нестандартну задачу, ситуація якої близька життєвому досвіду дитини.

У цілому, аналіз результатів тестування показав, що більшість дітей засвоїли програмовий матеріал з математики; добре розуміються на темах з таких змістових ліній: натуральні числа, числові вирази, арифметичні дії з натуральними числами, рівності, нерівності, величини; готові до навчання в основній школі.

Оскільки кінцевим результатом моніторингу та експертної оцінки будь-якого педагогічного явища має бути виявлення та наукове обґрунтування найбільш раціональних шляхів підвищення ефективності результатів роботи педколективу, то вчителям початковим класам рекомендовано звернути увагу на більш широке використання нестандартних завдань, пов'язаних із ситуаціями близьких до життєвого досвіду дитини (тільки 20% дітей змогли розв'язати), а також завдань на знаходження цілого числа за даною його частиною, складених задач на різницеве порівняння величин та знаходження площі об'єкту. З цією метою бажано практикувати підсумкове вивчення результатів навчання у формі завдань міжпредметного

змісту, із використанням завдань різних типів (відкриті, закриті).

Сухі статистичні дані не можуть детально показати якість навчальних досягнень. Разом з тим науковці стверджують, що не може бути якісної характеристики без кількісного аналізу. Користуючись діаграмами проведеного моніторингу, учитель може зробити конструктивні висновки для подальшої роботи.

Література:

1. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. – К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 128 с.
2. Ельнікова Г.В. Моніторинг діяльності керівника загальноосвітнього начального закладу // Управління школою. – 2002. – №8, – С. 21.
3. Демченко І.Л., Костенко К.С., Поп К. Основи здоров'я: моніторинг і оцінка впровадження навчальної програми: Навчально-методичний посібник для методистів і учителів загальноосвітніх навчальних закладів. – К., 2006. – 82с.
4. Лісова Н., Бондаренко О. Модель упровадження зовнішнього незалежного оцінювання і моніторингу якості освіти в регіоні // Школа. – 2007. – №3. – С.5-19.
5. Покроева Л.Д. Моніторинг як інноваційна модель управління якістю освіти. – Харків: ХОНМІБО, 2006. – 36 с.
6. Моніторинг у ЗНЗ / Упоряд. М.Голубенко. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.

Морохов О.О.*

КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЯ – НАЙБІЛЬШ ВРАЖАЮЧИЙ ФЕНОМЕН КІНЦЯ ХХ ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

У найрозвиненіших країнах – США, Німеччини, Великобританії, Японії – на кінець ХХ ст. кількість комп'ютерів на тисячу жителів досягла рівня 250-400 одиниць. Цей рівень, звичайно, поступається показникам таких «ідолів» ХХ в., як автомобіль (в середньому в 1,5 рази) і телевізор (у 2 рази), але ж і темпи розповсюдження комп'ютерів набагато вищі. З моменту появи персонального комп'ютера на масовому ринку, пройшло приблизно двадцять п'ять років. Для досягнення того ж рівня поширеності, який до початку ХХІ ст. має комп'ютер, телевізору свого часу знадобилося близько сорока років, а автомобілю – більше семидесяти. Крім кількісного зростання, велике враження складає зростання числа функцій: з простої обчислювальної машини, іменованою нині напівзабутою аббревіатурою ЕОМ, комп'ютер перетворився на універсальний пристрій, який з однаковим успіхом може слугувати професійним інструментом вченого, інженера, бізнесмена, юриста, лікаря, а також засобом навчання, повсякденного спілкування, розваги.

* **© Морохов О.О.**

Саме швидкий розвиток комп'ютерних технологій став однією з причин переходу від індустріального до постіндустріального суспільства. Постіндустріалізація серйозним чином змінює функції і засоби освіти та професійної підготовки людини, які донедавна переважно належали університетам. Постіндустріальне виробництво відмовляється від працівника, який виконує стандартні функції, розв'язує шаблонні завдання та має для цього раз і на все життя отриману професійну підготовку. Тому темпоритміка університетської освіти, що історично склалася, є набагато повільнішою, ніж темпоритміка постіндустріальних ринків праці. Все більше функція професійної підготовки та перепідготовки переходить до короткотермінових навчальних програм, курсів, майстер-класів тощо, які здатні організовувати самі підприємства, не вдаючись до послуг класичних університетів. Постіндустріальний світ з його шаленими швидкостями разом з fast-food запроваджує fast-education, тобто освіту вузько функціональну, спрямовану на конкретну професійну функцію, яка гостро актуальна сьогодні, яку, в переважній більшості випадків, треба здобувати самостійно. Роль самоосвіти, швидкого поповнення багажу знань, постійного використання досвіду інших стає вирішальною у професійному розвитку. Володіння кількома мовами та високий рівень інформаційно-комунікаційними технологіями – ось запорука успіху у майбутньому дорослому житті для нинішніх школярів.

Ураховуючи гостру актуальність даного напрямку роботи, у Херсонській області широко впроваджується обласна програма «Створення єдиного освітнього інформаційного простору». Партнерами по її реалізації є обласне управління освіти і науки, Південно-український регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, районні та міські відділи та управління освіти, загальноосвітні школи області та благодійна організація Інвестиційний фонд «Інтершкола». В рамках даної програми в області створено 99 гуртків інформаційно-комунікаційних технологій в яких займаються понад 1500 учнів. Сучасні мультимедійні та інтерактивні технології, які застосовуються на заняттях цих гуртків, забезпечують особистісно-орієнтований підхід, розвиток творчих здібностей та формування в учнів навичок самоосвіти. Роботу гуртка побудовано таким чином, що учні кожних 2-4 місяці працюють над окремим навчальним модулем, виконують практичні завдання, проходять тести. А в кінці вивчення кожного модуля – захищають власну творчу роботу, проект. Поєднання сучасних педагогічних та інформаційних технологій робить процес здобуття нових знань у шкільних гуртках ІКТ «Інтершкола» цікавим та ефективним. Саме тому кількість самих гуртків та учнів, які в них навчаються, з кожним місяцем збільшується. А отже рівень інформаційної культури, рівень готовності наших учнів до вимог постіндустріального суспільства зростає.

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ
ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

ОГОЛОШУЄ ПРИЙОМ

**до аспірантури у 2008 році
без відриву від виробництва
за науковою спеціальністю 13.00.04 –
теорія та методика професійної освіти**

До аспірантури на конкурсній основі приймаються особи, які мають повну вищу освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра або спеціаліста.

Заяви про прийом до аспірантури з усіма документами приймаються у відділі аспірантури інституту (з 2 по 30 червня щодня з 14.00 до 16.00 крім суботи та неділі) за адресою м. Херсон, вул. Покришева, 41. Переважне право на зарахування до аспірантури мають вступники, які склали всі або кілька кандидатських іспитів.

Телефони для довідок: 37-05-58.

**Південноукраїнський регіональний інститут
післядипломної освіти педагогічних кадрів**

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ ©

Науково-методичний журнал
виходить один раз на квартал

№ 1 (21)

Херсон

2008

Підписано до друку 15.01.08 р. формат 60х84/16 (А-5)

Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Arial

Умовн.друк.арк.14 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 видавництва

73034

м.Херсон

вул.Покришева, 41

тел. (0552) 37-05-58

E-mail: T.visnik.@gmail.com

suitti.ks.@ gmail.com