



**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

ВИХОДИТЬ ОДИН РАЗ НА КВАРТАЛ

№ 1 (17)

ХЕРСОН

2007



Засновник: Південноукраїнський регіональний інститут
післядипломної освіти педагогічних кадрів

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

Видається з 2003 року

Редакційна колегія:

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

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

Адреса редакції: Південноукраїнський регіональний інститут
післядипломної освіти педагогічних кадрів
вул. Покришева, 41
м. Херсон, 73034
Тел. (0552) 54-02-00 E-mail: 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
Біліченко П.Г. Роль І. Терещенка в становленні та розвитку Київської художньої школи	5
Добровольська В.А. Виховання дівчат у початкових і середніх школах Півдня України в другій половині XIX – на початку XX століття	12
<u>Наука – школі</u>	22
Воронюк И.В. Диагностика профессиональных интересов младших школьников	22
Задворна О.В. Використання чинників мотивування діяльності працівників у галузі надання освітніх послуг	26
Кузьменко В.В. Формування дослідницьких умінь студентів у процесі виконання курсових робіт	36
П'ятницька-Позднякова І.С. Універсальні педагогічні парадигми в теорії та практиці сучасного освітянського простору	44
<u>Інновація: теорія і практика</u>	50
Пентиліук М.І., Горошкіна О.М., Нікітіна А.В. Концепція профільного навчання української мови в 10-12 класах	50
Прохорова Н.О. Викладання курсу «Рисунок» за кредитно-модульною системою оцінювання	62
<u>Освіта впродовж життя</u>	69
Гусь Т.Й., Пацалова Л.В. Системно-цільове управління позашкільного закладу	69
Калюжна О.І. Формування самодостатньої особистості засобами позашкільної освіти	74
Корницька Л.А. Розвиток творчого мислення майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю на основі етнотришки	81
Кулькіна Є.П. Формування компетентностей працівників дошкільних навчальних закладів	92
Кучеренко А.А. Методика проведення семінарських занять з української історичної літератури	99
Петров В.Ф., Морозова О.С. Роль освітнього процесу в соціально-економічному розвитку суспільства	106
Тархан Л.З., Савинцева М.Г. Тестовые задания как диагностика уровня обученности будущих инженеров-педагогов швейного профиля	109
<u>На допомогу педагогу</u>	116
Височина Н.Г. Розвиток мови й мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку	116
Жуковська О.Г. Розвиток творчої особистості дитини дошкільного віку засобами театральної-ігрової діяльності	123
Лозович О.Д. Трудове виховання дітей в умовах сучасного дошкільного навчального закладу	132

Наточій А.М. До проблеми громадянського виховання підлітків в умовах загальноосвітньої школи-інтернату	136
Романовська І.В. Формування графічних навичок письма в початковій школі	141
Слюсаренко Н.В., Карпенко О.Й. Формування вмінь та навичок у ліворуких дітей на уроках обслуговуючої праці	147
Стребна О.В. Підвищення мотивації у молодших школярів у процесі навчання	156
Торопова О.Н. Обучение творческому рассказу детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	163
Яценко М.Р. Розвиток творчих здібностей дітей-логопатів на заняттях із зображувальної діяльності	170
<u>Скарбниця методичних ідей</u>	177
Зібіньова С.О. Виховання громадянина в умовах гімназії	177
Крамар Н.В. Познавательный мотив в изучении английского языка	183
Куліш Л.А. Флористика. Ідеї відродження української культури	186
Кузьменко Ю.В., Махтій Т.Б. Розвиток творчого потенціалу учнів на заняттях гуртка «Художня обробка природних матеріалів»	194
Ларюхіна О.А., Шалар О.Г. Підвищення мотивації підлітків до занять фізичною культурою	202
Митрохіна О.І. Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку	210
Моїсєєв С.О., Ключник Т.М., Могилевський О.О. Розвиток рефлексивних здібностей школярів на заняттях із фізичної культури	218
Раевская И.Н., Филюшина Т.В. Развитие логического мышления младшего школьника в процессе работы над загадками	226
<u>Психологія</u>	233
Боянжу М.Г. Педагогическое внушение в процессе обучения и воспитания школьников	233
<u>Творчий портрет</u>	250
Зубко А.М. Акмеологічні аспекти діяльності вченого-педагога Є.П.Голобородько	250
<u>Відомості про авторів</u>	256
<u>Офіційна сторінка</u>	259
Осьминин П.Е. Методический семинар в Херсоне	259
Нові наукові публікації РІПО	261

РОЛЬ І. ТЕРЕЩЕНКА В СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ КИЇВСЬКОЇ ХУДОЖНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються питання, присвячені з'ясуванню ролі І. Терещенка в розвитку та діяльності Київської художньої школи. Аналізуються форми ефективної співпраці засновника й покровителя школи І. Терещенка та талановитого художника й педагога М. Мурашка, які призвели до створення центру вітчизняної художньої освіти в Києві.

Значна увага приділена також визначенню ролі мецената у формуванні цілей та змісту навчально-виховної діяльності цього мистецького освітнього закладу. Також з'ясовано його роль у забезпеченні високоефективних умов навчання і його доступності для широких кіл населення.

Вивчення й аналіз персоналій як окремого предмета історико-педагогічного дослідження має важливе значення, оскільки особиста біографія часто є основою наукової реконструкції епохи та висвітленням загальнопедагогічного досвіду певного періоду. Виходячи із цього, першочерговим стає завдання повернення імен видатних культурно-освітніх діячів, спадщина яких була вилучена з історичного освітнього процесу. Особливо це стосується діячів др. пол. XIX – поч. XX ст. – епохи діяльності цілої плеяди відомих педагогів, просвітників і діячів мистецтва. Серед тих, хто сприяв поширенню освіти в зазначений період, був і І. Терещенко – успішний промисловець, активний громадський діяч, меценат та філантроп культурного життя свого народу. Сьогодні з'явилася реальна можливість для об'єктивного дослідження його просвітницької спадщини.

Роль І. Терещенка в розвитку школи висвітлена в дослідженнях В. Ковалинського, О. Доніка, О. Ткаченко та ін. Але, ці дослідники не ставили собі за мету визначити вплив І. Терещенка на організацію та зміст навчально-виховного процесу в школі, його бачення цілей діяльності цього закладу. Беручи до уваги велику роль у цьому керівника школи М. Мурашка, не можна применшувати ролі покровителя школи – І. Терещенка. Таким чином, метою даного дослідження є: з'ясувати рівень участі І. Терещенка в матеріальному забезпеченні Київської художньої школи; установити роль мецената у визначенні напрямків її діяльності, змісту навчально-виховної роботи.

* © Біліченко П.Г.

Історія Київської художньої школи розпочалася в 1875 р. Її відкрив у власній квартирі викладач малювання реального училища М. Мурашко. Колектив вихованців складався з різних за віком учнів. Матеріально школа забезпечувалася лише тими коштами, які сплачувалися за навчання [1, 12].

Після року роботи засновник зрозумів, що розміри приміщення не дозволяли організувати на належному рівні навчальні заняття. Але він не мав достатніх коштів, аби знайти нове приміщення. М. Мурашко звернувся за допомогою до представників київської громадськості, перш за все, до родини Терещенків, сподіваючись на допомогу з боку земляків. Він звернувся до студента університету Св. Володимира – Івана Миколовича Терещенка, який із радістю підтримав ідею створення в Києві мистецького художнього навчального закладу. М. Мурашко отримав одноразову допомогу у розмірі 300 крб., а також обіцяння щорічної субсидії в розмірі 200 крб. та запевнення в підтримці школи [1, 13]. Як бачимо, інтерес І. Терещенка до мистецької освіти сприяв створенню в Києві першого художнього освітнього закладу.

16 вересня 1876 р. було отримано офіційний дозвіл на відкриття школи з управління Київського навчального округу. Школа розмістилася в приміщенні, наданому Київською Думою. З 1877 по 1880 рр. Дума забезпечувала школу щорічною субсидією в розмірі 300 крб. Через перебування на військовій службі у Варшаві за цей період існування школи участь І. Терещенка в життєдіяльності закладу обмежувалася лише виділенням обіцяних щорічних коштів. Однак, незважаючи на це, бюджет школи залишався мізерним [1, 17]. Це не дозволяло М. Мурашку забезпечити школу навіть наочними методичними посібниками належної якості.

З поверненням І. Терещенка до Києва в 1879 р. заклад виокремився як центр художньої освіти в Києві. У 1877 р. у школі навчалися вже понад 50 учнів, кількість яких швидко зростала, що змусило завідуючого залучити до викладання помічників. Першим був учитель П. Попов, наступним – Й. Будкевич. Гонорари цим викладачам сплачував І. Терещенко. М. Мурашко також використовував допомогу учнів-репетиторів. Репетиторами ставали діти старшого віку, які вже мали початкову художню підготовку, і прийшли до школи, щоб продовжити своє навчання. В їхні обов'язки входило проведення занять з учнями молодшої групи та підготовка приміщення до роботи.

Контингент учнів був надзвичайно різноманітним. У школу приймали всіх бажаючих незалежно від віку, статі, освіти, стану. Прийом відбувався без вступних випробувань. Із середини 80-х р. XIX ст. процедура прийому стала складнішою: з бажаючими навчатися проводили співбесіду щодо мети навчання, бачення цього процесу та уявлення про результат. Якщо після цього учня запрошували навчатися, то єдиною перепорою цьому могла бути лише його бідність. Плата за навчання була встановлена в розмірі 6 крб. за місяць. Але багато батьків не могли сплатити таку суму за навчання своїх дітей. Неодноразово звертаючись із цією проблемою до І. Терещенка, М. Мурашко завжди отримував дозвіл на зниження платні бідним учням. І. Терещенко вважав, що школа повинна бути якомога доступнішою. Згодом це стало своєрідним девізом закладу [1, 61].

Через велику кількість учнів (на кінець 1879 р. уже більше 100) школа працювала з 10 год. до 19 год., з двогодинною перервою. Ніякого контролю щодо дотриманням режиму навчання не велося. Учні відвідували школу в зручний для себе час. Для ремісників, які не могли ходити на заняття в буденні дні, з 1877 р. були організовані безкоштовні уроки з 12 до 15 год. кожної неділі. З 17 год. школу знову відкривали і її відвідували мешканці Києва, охочі оглянути колекцію художніх творів та спробувати свої сили в малюванні. У 1876 р. було відведено окремий день для навчання дівчат та жінок, хоча невдовзі стало зрозумілим, що необхідності в цьому немає. Дівчата та жінки охоче займалися разом із хлопцями та чоловіками.

Як було встановлено в ході дослідження, напрямки діяльності художньої школи визначалися педагогічними поглядами її керівника та організаторськими ідеями її покровителя. В основу навчального процесу було покладено нові форми та методи організації навчання, які могли б зацікавити учнів, привернути їхню увагу. Від самого початку М. Мурашко працював над системою та методами викладання. Домінуючими серед них стали ті, що допомагали реалізувати принцип систематичності й послідовності в оволодінні навичками виконання художнього малюнка: виконання малюнків геометричних тіл, орнаментного живопису, частин гіпсової маски. Під час занять кожному з учнів залежно від його навчальних досягнень роздавався відповідний наочний матеріал. Старша група, яка складалася з уже підготовлених учнів, виконувала складніші художні вправи, виконання малюнка манекена.

У якості наочного посібника використовувалися «Зошити

для малювання» М. Мурашка, перевидані зі значними доопрацюваннями за допомогою І. Терещенка. Кожен із п'яти випусків містив виконані самим автором літографовані малюнки орнаментів, будівель, пейзажів, жанрових сцен. Ці зразки пропонувалися учням для копіювання й подавалися в порядку складності виконання.

У київській школі одним із перших М. Мурашко ввів проведення занять з усім класом учнів одночасно. Це дозволило перейти від індивідуального до фронтального викладання. Учитель безпосередньо в присутності учнів виконував малюнок із детальним поясненням засобів його відтворення. Таким чином було значно підвищено активність учнів у навчанні і забезпечено дотримання принципу переходу від легкого до більш складного.

М. Мурашко активно цікавився методикою викладання й організацією художньої освіти в російських та закордонних школах. Спілкуючись із художниками та викладачами художніх шкіл він, переймав педагогічний досвід. Під час своїх зустрічей з І. Терещенком М. Мурашко обговорював із ним використання різних форм організації навчальної роботи у відомих вітчизняних художніх школах та в їхньому закладі. І, як було встановлено, І. Терещенко давав із цього приводу компетентну оцінку [1, 110].

Так з'ясовано, що І. Терещенко відіграв також значну роль у сприянні становленню й розвитку М. Мурашка як педагога й художника. Меценат запропонував і забезпечив фінансово й організаційно тривале закордонне відрядження художника до відомих європейських художніх та художньо-освітніх центрів. Він же вирішував і питання про надання відрядження в управлінні попечителя навчального округу [2, 83]. Під час цієї поїздки М. Мурашко ознайомився з діяльністю художніх шкіл та академій Кракова, Відня, Парижа, Болоньї, Флоренції та Риму. Перебуваючи за кордоном, художник вів активне листування зі своїм покровителем, намагаючись тримати його в курсі всього побаченого.

Аналізуючи та співставляючи зарубіжний і вітчизняний досвід, М. Мурашко використовував у практиці навчальної роботи школи ті методи навчання, які дозволяли скеровувати навчальний процес відповідно до природного розвитку учнів. Основне завдання художньої педагогіки він убачав у тому, щоб допомогти учневі реалістично відображати навколишню дійсність. Учитель усіляко заохочував учнів до самостійної роботи, самостійного пізнання життя. Однією з форм реалізації цього стали щорічні, під час літніх канікул, поїздки до сільської

місцевості, де його учні-помічники активно працювали. І. Терещенко підтримував цю ідею й завжди надавав матеріальну підтримку для реалізації таких планів.

У ході дослідження було з'ясовано, що І. Терещенко прагнув забезпечити школу кращими художніми зразками та навчальним приладдям. Завдяки його особистому знайомству з багатьма російськими художниками в школі була зібрана велика колекція художніх матеріалів. Крім суто навчальних цілей, М. Мурашко використовував їх із метою формування художнього смаку учнів. У вітринах постійно організовували виставки гравюр, офортів, фотографій, малюнків, акварелей, які пунктуально, щотижня оновлювались.

Цікавим є досвід Київської школи в організації оцінювання робіт учнів, що проводилося періодично, не менше трьох разів на рік: на початку навчального року, перед Різдвом та Великоднем. Роботи оцінювала шкільна рада, яка складалася з викладачів школи та професорів Академії мистецтв – П. Ковалевського та В. Орловського. Б. Ханенко – зять І. Терещенка, відомий знавець мистецтва, також брав активну участь у засіданнях ради. Ми з'ясували, що на цих засіданнях вирішувались не лише формальні питання щодо переведення учнів до старших класів та визначення кращих робіт, але й надавалися вмотивовані керівні вказівки авторам робіт.

Як показало дослідження, починаючи з 1880 р., співпраця М. Мурашка з І. Терещенком стала ще тіснішою. Саме із цього часу меценат постійно збільшував розмір субсидії, довівши її до 9000 крб. За весь час існування школи він витратив на її утримання 138129 крб. [3]. Витрату коштів завідуючий контролював, роблячи помітки в спеціальному зошиті. У ньому збереглася велика кількість власноручних нотаток І. Терещенка із приводу вирішення фінансових справ школи. Слід зазначити, що покровитель закладу домігся того, щоб М. Мурашко припинив надавати приватні уроки й сконцентрував усю увагу виключно на справах школи.

У 1880 р. завдяки коштам, виділеним І. Терещенком та його братом Олександром, навчальні заняття в школі почалися в новому приміщенні. Із цього часу М. Мурашко зосередив усі свої зусилля на вдосконаленні школи й поліпшенні організації навчально-виховного процесу. У 1882 р. були відкриті «головний» та «фігурний» класи, у яких більш підготовлені учні могли розпочати вивчення малюнка голови і всієї статури людини. Із середини 80-х р. XIX ст. у школі були введені

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

регулярні лекції з перспективи (1884 р.), історії мистецтв (1886 р.), пластичної анатомії (1887 р.) З 1891 р. у зміст навчання введено богослов'я. Склад викладачів поповнився висококваліфікованими педагогами-художниками: М. Врубелем, І. Селезньовим, проф. Г. Павлуцьким, Ф. Фабріціусом та ін. Була створена шкільна рада. Склад ради постійно оновлювався, її членами в різні часи ставали й перші випускники школи, відомі художники С. Костенко, І. Косіченко, М. Пимоненко.

Ми встановили, що під час своїх щонедільних зустрічей з І. Терещенком, М. Мурашко обговорював фінансові проблеми, питання організації навчання, запрошення викладачів тощо. І. Терещенко з багатьма кандидатами був знайомий особисто й часто висловлював свої міркування із приводу кожної кандидатури. Меценат також активно цікавився складом учнів, дізнавався про успіхи вихованців, рекомендував завідувачу проєкзаменувати окремих кандидатів для зарахування до школи [1; 83, 106].

Як показало проведене дослідження, питання забезпечення школи належним приміщенням перебувало під постійним контролем І. Терещенка. Через збільшення кількості учнів, відкриття підготовчого вечірнього класу будівля школи вже не задовольняла потреби закладу. Обговоривши цю проблему з М. Мурашком, оглянувши разом із ним нове приміщення, у 1882 р. було укладено угоду про його оренду. У серпні 1890 р. розмістилася в придбаному приміщенні, спеціально пристосованому до навчальних потреб, із класами й кабінетами, які обслуговували вже близько 250 учнів.

Із середини 80-х р. XIX ст. І. Терещенко та М. Мурашко обговорювали питання про загальні стратегічні навчальні цілі їхнього закладу. М. Мурашко багато в чому ідеалізував художню підготовку. Він планував перетворити заклад у художнє училище [1, 63] І. Терещенко ж, навпаки, схилився до думки про реорганізацію школи в художньо-промислове училище з більш утилітарним змістом навчання. Такі його плани були засновані на аналізі діяльності петербурзьких та московських художніх шкіл, а також художньо-промислових училищ, які він спеціально відвідав для ознайомлення з їхньою структурною організацією та методикою навчання. Як відомо, саме ці розбіжності призвели до закриття школи на 26 році її існування. І. Терещенко з розумінням сприйняв ідею М. Мурашка про створення при майбутньому училищі своєрідної маленької академії мистецтв – високохудожньої освітньої установи. Але смерть І. Терещенка в

1903 р. та організаційні затримки з боку Київської міської думи стали на заваді реалізації цього задуму, хоча меценат заповів на цю справу 200 тис. крб.

Тісна 25-річна співпраця талановитого художника, педагога, художнього критика М. Мурашка та високоосвіченого просвітника в галузі художнього мистецтва й освіти, мецената І. Терещенка відіграла велику роль у розвитку високоідейного реалістичного мистецтва та художньої освіти в Україні. Їхня художня школа, поруч зі школами Одеси та Харкова, стала помітним художньо-педагогічним центром у масштабах не лише України, а й усієї Російської імперії.

Як показало дослідження, роль І. Терещенка в становленні Київської художньої школи була надзвичайно важливою. Маючи тісний зв'язок із завідуючим, учнями та викладачами, він часто брав на себе ініціативу в розв'язанні важливих питань життєдіяльності школи, таких як: матеріально-організаційне забезпечення школи, фінансова підтримка малозабезпечених учнів, визначення в окремих випадках змісту навчально-виховної роботи в школі тощо.

Але через обмежене дослідження архівних джерел певні аспекти ролі І. Терещенка в діяльності закладу залишаються не з'ясованими, зокрема: особиста оцінка меценатом конкретних методів, прийомів та засобів навчання, які використовувалися в школі; аналіз І. Терещенком сучасних методик художньо-педагогічної освіти; організаційно-методичні засади функціонування наступника художньої школи – художньо-промислового училища.

Література:

1. Мурашко М. И. Воспоминания старого учителя. Вип.1. – К., 1907-1912.
2. Мурашко М. І. Спогади старого вчителя. – К., 1964.
3. ЦДІАК к/мф ф.-3, оп.-1, спр.-5, арк.-43 – Київська художня школа М. Мурашка.

ВИХОВАННЯ ДІВЧАТ У ПОЧАТКОВИХ І СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ ПІВДНЯ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття висвітлює пріоритети у вихованні дівчат в основних типах початкової, середньої школи Півдня України у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття, його цілі та практичну реалізацію.

Виховання молодого покоління повинно зазнавати постійної уваги й контролю з боку держави. В Україні державні освітні заклади намагаються виховувати в молоді почуття патріотизму, активну громадянську позицію, повагу до людей будь-якої національності, статі, віросповідання, толерантність у спілкуванні з людьми різного світогляду. Таке виховання проводиться незалежно від статі – чоловічої або жіночої.

Переважаюча кількість українських шкіл – зі спільним навчанням хлопців і дівчат. Але зараз ефективно працюють і власне чоловічі та жіночі школи. Саме тому досвід виховання дівчат у початкових та середніх навчальних закладах другої половини ХІХ – початку ХХ століття буде корисним для реформування сучасної української системи навчання й виховання.

Автор робить спробу показати сутність і складові системи виховання дівчат у початковій і середній школі Півдня України в ІІ половині ХІХ – на початку ХХ століття. Ця проблема не знайшла достатньої уваги у вітчизняній історіографії. Деякі моменти виховного процесу в усіх типах навчальних закладів зустрічаються в працях радянських і сучасних дослідників [1;2;3]. Позитивну роль музично-естетичного виховання дітей в Україні в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття висвітлює науковець О.Михайличенко [4]. Про гуманістичне виховання дітей у земських школах розповідає Л.Дровозюк [8]. Виховання дітей у дусі церковності розкривається в працях багатьох українських дослідників [13; 15;20]. Про позитивну роль ручної праці в процесі формування особистості дівчини йде мова в роботі О.Лихолат [21]. Документи й матеріали Державних архівів Запорізької, Миколаївської, Одеської, Херсонської областей, Державного архіву при Раді Міністрів Автономної Республіки Крим характеризують виховні процеси в конкретних типах шкіл Півдня України [5;6;9;11;12;16-19]. Інформація про окремі виховні

* © Добровольська В.А.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

заходи в різних типах початкової й середньої школи подається в дореволюційній періодиці [7; 10; 14]. Метою статті є висвітлення пріоритетів у вихованні дівчат в основних типах початкової, середньої школи Півдня України, з'ясування мети виховання та її практична реалізація.

Протягом багатьох століть жінки України відігравали пасивну соціальну роль. Під впливом християнського світогляду, відповідно до якого жінка створена для чоловіка як помічниця, представниці прекрасної статі виконували ролі дружин, господинь, матерів, вихователюк дітей. Саме тому попитом користувалися ті навчальні заклади, які готували жінок до виконання цих ключових жіночих ролей.

У XIX столітті питання жіночої освіти в Російській імперії було пов'язано з політикою. Політики вважали, що жінки в результаті напруженого навчання зашкодять своєму здоров'ю, поспують свій лагідний характер; а вища освіта, внаслідок високої плати за навчання й малодоступності, носить антинародний характер.

Початком змін у відношенні до жіноцтва стали демократичні реформи 60-70-х років XIX століття. Потреба в нових освічених робітницях змусила уряд серйозно поставитися до створення мережі жіночих загальноосвітніх і професійних шкіл.

Основи системи навчання й виховання були сформульовані в XIX столітті. Урядова політика в сфері народної освіти дотримувалася традицій, закладеними обер-прокурором Синоду К.Победоносцевим, міністрами народної освіти Д.Толстим та І.Деляновим. Зокрема, ідеалом народної школи К.Победоносцев проголошував таку, у якій учні здобувають мінімум елементарних знань, учаться любити й боятися Бога, любити Вітчизну й поважати батьків [1, с. 11]. Отже, пріоритетом визначався не розумовий розвиток, а виховний процес.

Початкова школа в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття характеризувалася різноманітністю як за відомчою приналежністю, так і за строком та змістом навчання. Найбільш розповсюдженими типами початкової школи були сільські однокласні та двокласні народні училища, міські училища, підпорядковані Міністерству народної освіти (МНО); однокласні та двокласні церковнопарафіяльні школи, школи грамоти, підпорядковані Синоду; земські школи.

У 1864 році була створена система початкової освіти, установлювалася система державного контролю нею («Положення про початкові народні училища»). Про домінування

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

виховання над навчанням свідчить головна мета початкових народних училищ: «утверджувати в народі релігійні й моральні поняття, розповсюджувати початкові корисні відомості» [2, с. 13].

Діяльність початкових шкіл Синоду була підкорена гармонії інтересів самодержавства й православ'я. Навчальні заклади Синоду працювали згідно «Правил про церковнопарафіяльні школи» (1884 р.), «Положення про церковні школи Відомства православного сповідання» (1902 р.), метою яких було «поширення в народі освіти в дусі православної віри і церкви» [3, с.400].

На відміну від сільських міністерських і церковних шкіл, у міських училищах (однокласних, багатокласних, багатокласних за Положенням 1872 року) давали ґрунтовну початкову освіту. Основну масу складали трикласні (6 років навчання) міські училища. Положення 1872 р. визначало, що мета училищ – «надання дітям усіх станів початкової розумової й релігійно-моральної освіти» [1, с. 103]. Отже, ці заклади були проміжною ланкою між нижчою й середньою школою, без прямого зв'язку з останньою.

Основною метою початкової освіти було релігійне виховання та елементарне навчання. Головними предметами міністерських однокласних училищ були російська мова, закон Божий, арифметика. У багатокласних міських училищах додатково вивчали практичну геометрію, історію, географію та природознавство.

У загальноосвітніх закладах Півдня України велика увага приділялася музично-естетичному вихованню, церковний спів у більшості шкіл був обов'язковим. Для більшості селян головним показником користі від закінчення народного училища було вміння дітей гарно співати. Часто хор місцевих церков поповнювався за рахунок учнів початкових народних училищ.

Циркуляром МНО (1897) було рекомендовано всім навчальним закладам улаштовувати учнівські літературно-музичні вечори [4, с.170]. Жодне свято не обходилося без місцевого учнівського хору.

Певну виховну функцію виконували й шкільні бібліотеки. Вони складалися із книжок морально-релігійного характеру, художньої дитячої літератури, науково-популярних книг, підручників різного наукового змісту.

Найчисельнішими були підручники із закону Божого, церковнослов'янської мови та книжки Святого писання й богослужіння, зокрема, Євангеліє, Псалтир. Серед букварів

розповсюдженням були книжки О.Баранова, А.Добротворського, В.Вахтерова, Т.Лубенця. Для початкового читання використовувалися «Родное слово» і «Детский мир» К.Ушинського, книги В. і Е. Вахтерових «Мир в рассказах для детей», Д.Тихомирова «Вешние всходы» та інша література, популярна серед демократичних учителів [5, арк.2,145].

Матеріал для позакласного читання складався з «душеспасительної» тематики, представленої текстами на релігійно-просвітню, історичну теми; вивчалися казки, дитяча російська література (твори В.Жуковського, О.Пушкіна, Л.Толстого, С.Аксакова, І.Крилова, М.Лермонтова) [6, арк.2-4 зв.].

Гарною традицією було вшанування ювілеїв видатних письменників. Так, наприклад, в 1909 році у всіх народних училищах Херсона святкували столітній ювілей М.Гоголя [7].

Земські школи працювали за тими ж, що й міністерські, навчальними планами та програмами. Але найголовнішою ознакою земської школи було поєднання реального змісту освіти з гуманістичним вихованням, причому в умовах жорсткого контролю самодержавної влади над навчально-виховним процесом [8, с.51].

Земські вчителі багато уваги приділяли екскурсіям рідним краєм і до великих промислових та культурних центрів, що сприяло більш глибокому ознайомленню школярів із довкіллям. На Півдні України набули поширення свята деревонасадження за участю учениць різних шкіл [9, арк. 14,17]. Для дітей щорічно влаштовувалися ялинки «як історичне гуманно-виховне дитяче свято» [10]. Позитивним у розвитку земської системи навчання було й те, що земці відмовлялися від тілесних покарань школярів.

З метою проведення фізичного виховання вчителі вважали за необхідне створення майданчиків для дитячих ігор, придбання спортивних знарядь, а допомагали їм у цій справі товариства, наприклад, Олександрівське (зараз м. Запоріжжя) Товариство сприяння фізичному вихованню дітей [11, арк. 1-3].

Народні вчителі вважали, що в початковій школі формуються основні риси особистості, тому розширювали навчальні плани за рахунок введення необов'язкових предметів: рукоділля, гімнастики, кравецтва, плетіння кошиків, садівництва, городництва, бджільництва, шевства, шовківництва, ткацтва та ін. Отже, професіоналізація початкової школи зміцніла й склалася в стійку тенденцію на початку ХХ століття.

Особливе місце відводилось навчанню дівчат рукоділлю

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

(шити, вишивати, в'язати), причому якість занять була в прямому зв'язку з наявністю необхідного обладнання й навчально-методичної літератури. Педагоги вважали, що на цих уроках в учениць формуються такі риси характеру як: витримка, терплячість, працелюбність, зацікавлення результатами праці.

Провідні педагоги обстоювали думку, що процеси навчання й виховання органічно поєднуються, тому приділяли увагу проведенню позакласної роботи з елементами національного виховання. Так, 27 грудня 1903 року в містечку Широке Херсонського повіту на дитячому новорічному вечорі діти декламували в особах вірші, поставили виставу за байкою І.Крилова «Юшка Дем'яна», співали хором, у тому числі й українську народну пісню «Ой чумаче, чумаче».

У початкових школах особлива увага приділялася громадянському вихованню у вигляді проведення свят, присвячених різним історичним подіям. Прикладом цього було святкування 200-річчя Полтавської битви в Бериславському чотирикласному початковому училищі [12, арк. 17]. Програма святкування включала такі заходи: народний гімн у виконанні хору учнів, розповідь учителя про значення Полтавської битви, святкова кантата й покладення вінка до бюсту Петра Великого. Потім учні прочитали вірші «Кто он?», «На берегу пустынных волн», «Банкет Петра Великого», епілог (з поеми «Полтава»). Наприкінці хор учнів виконали уривок «Полтавська битва» (з опери «Мазепа») та «Многие лета».

Як уже зазначалося, навчання й виховання дітей у церковних школах здійснювалося в дусі церковності. У церковнопарафіяльних школах викладався закон Божий, церковний спів, російська й церковнослов'янська мови, читання церковних і громадських книг, чистописання, арифметика. У двокласних школах додатково вивчалися російська історія, географія, креслення, малювання. Церковні педагоги дотримувалися принципу пріоритету виховання над навчанням, тому в однокласній церковній школі з 76 навчальних годин на тиждень 46% припадало на закон Божий, церковнослов'янське читання й церковний спів [13].

Незважаючи на консервативність церковних шкіл, зустрічалися й деякі відступи від правил. Користуючись дозволом МНО включати до програм шкільних музичних збірань народні пісні, на літературному музично-вокальному вечорі в Демидівській другокласній церковнопарафіяльній школі Тираспольського повіту Херсонської губернії дітьми

декламувалися байки «малоросійською» мовою, виконувалися російські, чеські, болгарські, «малоросійські» пісні [14, с. 195].

Що стосується виховання дівчат у середній школі, то треба зазначити, що реформування середньої жіночої освіти другої половини XIX століття, пов'язаних із розвитком індустріального суспільства. У цей період уряд під впливом дій передової громадськості створює нову розгалужену мережу навчальних закладів для жіноцтва, які підпорядковувалися МНО, Відомству установ імператриці Марії (ВУІМ), Синоду та мали різні організаційно-навчальні засади.

Першими середніми жіночими школами на Півдні України були інститути шляхетних дівчат, що з'явилися в другій чверті XIX століття в Одесі та Керчі. Діяльність інститутів, які підпорядковувалися ВУІМ, ґрунтувалася на певних засадах: становий склад учениць і закритий характер їх виховання. Вони призначалися для навчання та виховання вищих верств населення – дворянських дочок, купців двох вищих гільдій та обер-офіцерів. Шляхетних дівчат переважно з незаможних родин виховували для виконання обов'язків у колі сім'ї.

У другій половині 1850-х років у зв'язку з необхідністю навчання представниць нижчих та середніх станів суспільства відбувається законодавча організація відкритих всестанових жіночих шкіл. За проектом педагога М.Вишнеградського в 1858 році було створено перше відкрите училище для дівчат у Петербурзі, а пізніше й в інших містах імперії. Ці заклади в 1862 році були перейменовані в маріїнські жіночі гімназії.

Важливим кроком для створення системи жіночої освіти було прийняття «Положення про жіночі гімназії й прогімназії Міністерства народної освіти» (1870). Цим документом жіночі училища першого розряду перейменовувалися в гімназії, училища другого розряду – у прогімназії й набували всестанового характеру.

Навчальний процес у гімназіях, як і в початковій школі, був тісно пов'язаний із виховним, що ґрунтувався на нормах християнської моралі, вірності царю й Вітчизні. Предмети естетичного спрямування (малювання, спів, танці), а також рукоділля, гімнастика вводилися за умови наявності вчителів. Закон Божий цементував весь процес викладання в гімназіях [15, с. 121]. Програма із закону Божого була обов'язковою для всіх гімназій, тоді як останні мали право на складання індивідуальних програм. Закон Божий мав широкі зв'язки з курсами російської, церков-

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

нослов'янської мов, літератури, вітчизняної й зарубіжної історії.

Учениці повинні були регулярно відвідувати церкву, подавати наставникам довідки від священиків про те, що вчасно бувають на сповіді. За наявності коштів на території навчальних закладів навіть будували гімназійні церкви. Дівчатам заборонялося бути присутніми на балах і вечорах, у громадських зібраннях. Театри, парки дозволялося відвідувати в супроводі батьків.

Намагаючись компенсувати обмеження особистої свободи учениць, прагнучи запобігти порушенням дисципліни, адміністрація жіночих навчальних закладів улаштовувала виховні позакласні та позашкільні заходи морально-етичного та загальнокультурного спрямування.

На початку ХХ століття чільне місце у виховному процесі середньої школи займало музично-естетичне виховання, пов'язане з діяльністю прогресивно настроєних діячів культури та розвитком творчих сил народу. Програма літературно-музичних вечорів містила як сольні, так і хорові виконання музичних творів, гру на музичних інструментах творів Л.Бетховена, П.Чайковського, В.Моцарта, А.Рубінштейна. У літературній частині програми виконувалися вірші, уривки з балад і байки дозволених цензурою письменників.

Гарною традицією було проведення виставок картин у приміщеннях жіночих середніх шкіл, що переслідувало два завдання – прилучати дівчат до прекрасного й перераховувати отримані кошти на підтримку незаможних учениць [16, арк. 1-1 зв.]. Дуже часто впроваджувалися в життя програми вшанування письменників. Таке свято, присвячене М.Гоголю, відбулося 21 лютого 1902 року у Вознесенській жіночій гімназії Херсонської губернії [17, арк. 57-58].

Цікавими для молоді були екскурсії, вечори, театральні вистави, свята, що носили пізнавальний і розважальний характер. Так, учениці Вознесенської гімназії в 1902-1903 н.р. відвідали Мар'їн гай, де відпочили і одночасно розглянули флору і фауну даної місцевості, прослухали концерт скрипаля Я.Гурвича, були присутніми на читаннях про Архангельський край, прослухали лекцію про будову фонографа і грамофона з виконанням низки вокальних і музичних творів на грамофоні та ін. [18, арк. 103-103 зв.].

У гімназіях училися діти всіх станів суспільства. З метою запобігання нерівності у відносинах між ученицями, усі дівчата носили шкільну форму. Зимовий одяг учениць гімназій Одеського навчального округу був таким: сукня з вовни темно-

зеленого кольору, рукава англійського крою, чорний фартух із бретелями, що перехрещувалися на спині, відкладний білий комір. Літній ансамбль включав: сукню з легкої тканини (перкаль, сатин) темно-зеленого кольору, парадний одяг доповнювався білим фартухом і білою пелериною, обшитою мереживом. Улітку дівчата носили круглий капелюшок із жовтої соломи, восени та навесні – такого ж фасону із чорного фетру, узимку – теплі шапки, обов'язково зі значком даної гімназії [19, арк. 1].

Освіта доньок священиків не передбачала тих знань, які давались у світських закладах. Жіночі гімназії, хоч і мали всестановий характер, не вважалися, на думку вищого духовенства, такими, які могли б дати майбутнім дружинам, зокрема й священиків, необхідну освіту та виховання. До того ж представники духовенства вважали, що гімназійна освіта, яку здобували їхні доньки в гімназіях, була причиною того, що дівчата цуралися свого вродженого покликання й неохоче погоджувались на шлюби з кандидатами на священство.

На думку чиновників МНО, до кола необхідних майбутній дружині священика знань мали входити лише потрібні їй відомості для виконання основних соціальних функцій у ролі дружини, матері та виховательки сімейства, матушки – просвітниці темного селянського народу.

Крім світських навчальних закладів для жінок – гімназій, на Півдні України існували середні жіночі школи Синоду – єпархіальні жіночі училища. Ці навчальні заклади відповідно до Статуту єпархіальних жіночих училищ (1868) мали на меті «виховання дівчиць відповідно до правила благочестя за вченням православної церкви та в російському народному дусі з тим, щоб вихованки могли згодом благодібно впливати на навколишнє середовище суворю моральністю життя й діяльним виконанням сімейних обов'язків» [20, с. 43].

Різниця між духовною й світською освітою лежала в площині світоглядній. Перша була надто схоластичною, друга перебувала під впливом французької, англійської літератури, німецької філософії й була пронизана європейським гуманістичним світобаченням.

Єпархіальні жіночі училища мали напівзакритий характер виховання. Сюди в першу чергу приймали дівчат духовного стану. Випускниці Одеського й Катеринославського училищ отримували певні естетичні знання із закону Божого, церковного співу, малювання, знайомилися з надбаннями світової й російської літератури, народної та професійної музики.

Музична освіта в жіночих єпархіальних училищах нерідко була основою для подальшого розвитку професіоналізму. Учні оволодівали грою на різних інструментах, до програми, крім церковного співу, було включено вивчення теорії й історії музики, основ гармонії, читання хорових партитур, транспозиції. Після закінчення сьомого класу здобували право викладання в духовних і світських навчальних закладах. Традиційними були літературні музично-вокальні вечори, програма яких передбачала читання віршів, оповідань, гру на роялі й хоровий спів.

На початку XX століття інститути шляхетних дівчат залишилися становими закладами й були своєрідним засобом соціального захисту дворянства. Ці школи зосереджувалися на «вихованні за допомогою освіти», тобто робили акцент на підготовці жінки-матері-дружини, відкидаючи певні освітні стандарти, характерні для системи чоловічої освіти.

Відповідно до загальної мети весь навчальний процес був спрямований на вирішення трьох основних завдань: фізичного вдосконалення, морального виховання, розумового розвитку. У вирішенні цих завдань значна увага приділялася предметам трудового циклу.

Крім того, ставилася мета – ознайомити вихованок із технологією приготування їжі, пошиття одягу, з основними правилами ведення домашнього господарства. Дівчат учили шити білизну й верхній одяг для себе. Вони мали змогу практикуватися на «зразкових кухнях», зобов'язані були відвідувати комори, де зберігалися харчові продукти [21, с. 44].

Моральне виховання було спрямоване на зміцнення у вихованок любові до праці й порядку, що відповідало їхньому призначенню в родині та суспільстві. Викладанням основ наук і мистецтв (до них належало витончене рукоділля) здійснювалися розумовий розвиток і виховання художнього смаку.

Таким чином, виховання дівчат у початковій школі мав певні особливості. Пріоритетом визначався не розумовий розвиток, а виховний процес. В учениць виховували любов до Бога, Вітчизни, повагу до батьків. Середні жіночі навчальні заклади, насамперед гімназії, поєднували навчальний процес із виховним. Інститути шляхетних дівчат, єпархіальні жіночі училища велику увагу приділяли морально-естетичному вихованню й виховували насамперед майбутніх господинь і матерів.

Головні положення, фактичний матеріал можуть бути використані при написанні праць з історії освіти, підготовці спецкурсів із гендерної проблеми, краєзнавчої тематики.

Література:

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Под ред. Э.Д.Днепров, С.Ф.Егорова, Ф.Г.Панахина и др. – М., 1991. – 448 с.
2. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861 – 1917). – М., 1982. – 208 с.
3. История педагогики и образования / Под ред. А.И. Пискунова. – М., 2001. – 512 с.
4. Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (друга половина XIX – початок XX століття). – К., 2000. – 340 с.
5. ДАМО (Державний архів Миколаївської області). – Ф.216. – Оп.1. – Спр.1172. – Арк. 2,145.
6. ДАМО. – Ф.216. – Оп.1. – Спр.3201. – Арк. 2-4 зв.
7. Празднование 100-летнего юбилея Н.В.Гоголя народными училищами г. Херсона // Родной край. – 1909. – 21 марта.
8. Дровозюк Л. Земська школа як тип навчального закладу // Шлях освіти. – 1998. – №2. – С.51-52.
9. ДААРК (Державний архів при Раді Міністрів Автономної Республіки Крим). – Ф.212. – Оп.1. – Спр.60. – Арк.14,17.
10. Отец. Елка в Херсонской двухклассной церковно-приходской школе // Родной край. – 1910. – 9 января.
11. ДАЗО (Державний архів Запорізької області). – Ф.56. – Оп.1. – Спр.225. – Арк.1-3.
12. ДАХО (Державний архів Херсонської області). – Ф.193. – Оп.1. – Спр.14. – Арк.17.
13. Пашенко В., Гладкий С. Церква і освіта: Про освітню діяльність православного духовенства в Україні на початку XX століття // Все для вчителя. – 1998. – №10.
14. Известия и заметки: [Литературный вечер в Демидовской второклассной церковно-приходской школе Тираспольского уезда] // Херсонские епархиальные ведомости. – 1901. – №5. – С.194-198.
15. Авдеев А. Закон Божий в дореволюционной гимназии // Знание – сила. – 1993. – №4. – С.120-122.
16. ДАЗО. – Ф.4. – Оп.1. – Спр.17. – Арк.1-1 зв.
17. ДАМО. – Ф.124. – Оп.1. – Спр.6. – Арк. 57-58.
18. ДАМО. – Ф.124. – Оп.1. – Спр.10. – Арк. 103-103 зв.
19. ДАМО. – Ф.116. – Оп.1. – Спр.1. – Арк.1.
20. Єршова Л. Духовна жіноча освіта на Волині (середина XIX – початок XX ст.) // Шлях освіти. – 2000. – №4. – С.41-45.
21. Лихолат О. Яким було трудове навчання дівчат у загальноосвітніх школах України до 1917 року // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1997. – №3. – С. 44-46.

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья раскрывает организацию проведения комплексной психодиагностики. Подается использование двух методов – комплексного и лонгитудинального.

Изучение субъекта профессиональной деятельности не может ограничиться характеристиками подготовленности, опытности, мастерства и качества выполняемой работы. Не менее важно определить индивидуально-психологические свойства человека, его состояние, потенциальные возможности. Такое исследование человеческой психики требует многоаспектного анализа и применения разнообразного набора конкретных методик в соответствии с поставленными задачами и на основе общей стратегии обследования. Речь идет о необходимости проведения комплексной психодиагностики. Ее организация заключается в том, что отдельные испытуемые (или группа) обследуются с помощью определенного комплекса методик. В результате составляется суммарный, целостный «психологический портрет» конкретного человека (или группы в целом) на основе упорядочения данных путем их ранжирования. С помощью применения корреляционного и факторного анализа и других способов математико-статистической обработки эмпирического материала устанавливаются ведущие компоненты психологической структуры интеллектуальных и личностных свойств и выявляются их взаимосвязи и взаимообусловленность.

Широкое распространение комплексных обследований обусловлено тем обстоятельством, что практический психолог должен вырабатывать и предлагать только научно-обоснованные, аргументированные рекомендации. А преимущество комплексного метода в том и состоит, что его использование позволяет произвести разного рода сопоставления данных и ответить на вопросы об основных как позитивных, так и негативных характеристиках конкретного человека или коллектива, т. е. дает целостное видение объекта. И при этом — оценить такие важные психические функции и характеристики, как, например, мотивация и ценностные ориентации отдельных учащихся и групп детей.

* © Воронюк И.В.

Перспективное планирование психодиагностической работы может включать многократное комплексное обследование учащихся с помощью одного и того же набора психодиагностических средств через определенные временные интервалы (через 0,5 года, через год, 2 года, 5 лет и т. д.). Это позволяет наблюдать за динамикой тех или иных психологических феноменов в зависимости от ситуаций и своевременно реагировать на происходящие изменения. Тем самым обусловлено усложнение психодиагностической процедуры путем соединения двух методов — комплексного и лонгитюдного. Такая организация комплексных обследований с включением лонгитюда является наиболее эффективной с точки зрения решения задач прогнозирования психологических ситуаций.

Следующим существенным методическим вопросом психологических обследований является определение набора конкретных методик и процедур получения данных о различных сторонах психики человека и о межличностных отношениях. Этой цели служат разносторонние методы. Психодиагностические методы подразделяются на психометрические и проективные, которые в свою очередь представлены в виде вербальных и невербальных тестов.

При работе с учащимися начальных классов можно использовать следующий (минимальный) набор психодиагностических методик:

1. Самооценка – проективный тест «Несуществующее животное» [3].
2. Темперамент – «Анкета на определение темперамента» [1].

АНКЕТА НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА РЕБЁНКА

Анкету заполняют родители, воспитатель, учитель. На вопросы отвечать «да» или «нет»

1. Любит шум и суету вокруг себя.
2. Чувствует большую потребность в близких людях, которые могли бы поддержать, успокоить.
3. Часто раздражён чем-то, возбуждённый, беспокойный.
4. Быстрых ответов на какие-либо вопросы от него не жди.
5. Любит работу, которую нужно выполнять быстро.
6. Дети считают его весёлым.
7. У него часто меняется настроение.
8. Чаще молчит в группе детей.
9. Не решится заговорить первым с новыми людьми.

НАУКА — ШКОЛІ

10. Не любит громких игр, отдаёт предпочтение одиночеству.
11. Умеет долго играть или выполнять задания не отвлекаясь.
12. Любит похвастаться, приукрасить события.
13. Долго не может усидеть на месте.
14. Его легко смутить.
15. Дольше, чем другие, сохраняет трудолюбие, не утомляется.
16. Легко переключается с одного поручения на другое.
17. Нетерпеливый и несобранный, особенно не любит ждать.
18. Отдаёт предпочтение кропотливой работе, которая не требует быстрых реакций.
19. Быстро утомляется, отключается, перестаёт слушать.
20. Верит в себя, легко переносит неудачи.

Ключ:

СТТ – «да»: 1, 6, 12, 16, 20.

ХТТ – «да»: 3, 5, 7, 13, 17.

МТТ – «да»: 2, 9, 10, 14, 19.

ФТТ – «да»: 4, 8, 11, 15, 18.

3. «Диагностика профессиональных интересов младших школьников» (адаптация теста Е.А. Климова) [2]:

Методика предназначена для отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е. А. Климова.

Содержание методики: испытуемый должен в каждой из 20 пар предлагаемых видов деятельности выбрать только один вид и в соответствующей клетке листа ответов поставить «+».

ЧТО ТЕБЕ БОЛЬШЕ НРАВИТСЯ?

1а. Ухаживать за животными	или	1б. Играть с машинками, работать с компьютером
2а. Помогать больным людям. Лечить их	или	2б. Составлять таблицы. Делать подсчёты.
3а. Собирать худ. открытки, слушать музыку, рисовать	или	3б. Следить за ростом растений.
4а. Работать с различными растениями	или	4б. Играть в игру «Магазин».
5а. Обсуждать рассказы и сказки	или	5б. Смотреть мультфильмы.
6а. Обучать, дрессировать животных	или	6б. Помогать тов. в подготовке дом. заданий.
7а. Перерисовывать картинки из книг	или	7б. Играть с подъёмным краном, транспортом.
8а. Участвовать в различных экскурсиях	или	8б. Оформлять стенгазету.
9а. Заниматься ремонтом	или	9б. Играть, искать и

НАУКА – ШКОЛЫ

вещей, одежды		исправлять ошибки в таблицах и рисунках.
10а. Оказывать помощь больным животным	или	10б. Выполнять вычисления по математике.
11а. Работать на пришкольном участке	или	11б. Конструировать детские игрушки, машины.
12а. Разбирать ссоры, споры между ребятами	или	12б. Разбираться в схемах и таблицах.
13а. Участвовать в работе кружков художественной самодеятельности	или	13б. Наблюдать за насекомыми.
14а. Знакомиться с устройством медицинских приборов	или	14б. Оказывать людям мед. помощь при ушибах и ранениях.
15а. Описывать наблюдения за природой	или	15б. Изображать в рисунках наблюдаемые события
16а. Делать лабораторные анализы в больнице	или	16б. Принимать, осматривать больных, назначать лечение.
17а. Раскрашивать рисунки, поверхности из дерева	или	17б. Конструировать здания из кубиков
18а. Принимать участие в культпоходах в кино, театр	или	18б. Играть на сцене, принимать участие в концертах.
19а. Изготавливать по схемам детали и изделия	или	19б. Чертить, рисовать карты, схемы.
20а. Вести борьбу с болезнями растений леса, сада	или	20б. Печатать на печатной машинке

ЛИСТ ОТВЕТОВ

Ч – П	Ч – Т	Ч – Ч	Ч – З	Ч – ХО
1 а	1 б	2 а	2 б	3 а
3 б	4 а	4 б	5 а	5 б
6 а	7 б	6 б	9 б	7 а
10 а	9 а	8 а	10 б	8 б
11 а	11 б	12 а	12 б	13 а
13 б	14 а	14 б	15 а	15 б
16 а	17 б	16 б	19 б	17 а
20 а	19 а	18 а	20 б	18 б

Лист ответов сделан так, чтобы можно было подсчитать количество знаков «+» в каждом столбце. Каждый из 5-ти столбцов соответствует определённому типу профессий. Испытуемому рекомендуется выбрать тот тип профессий,

который получил максимальное количество знаков «+».

Название типов профессий по столбцам:

«человек — природа» — все профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством;

«человек — техника» — все технические профессии;

«человек — человек» — все профессии, связанные с обслуживанием людей, с общением;

«человек — знак» — все профессии, связанные с обчётами, цифровыми и буквенными знаками, в том числе и музыкальные специальности;

«человек — художественный образ» — все творческие специальности.

Время обследования не ограничивается. Хотя, испытуемого следует предупредить о том, что над вопросами не следует долго задумываться и обычно на выполнение задания требуется 20-30 минут.

Возможно использование методики индивидуально и в группе.

Экспериментатор может зачитывать вопросы группе испытуемых, но в этом случае ограничивается время ответа. Такой способ применяется, когда экспериментатор должен работать в ограниченном временном интервале.

Литература:

1. Лаврентьева Г.П., Титаренко Г.М. Практична психологія для вихователя. — К.: ВІПОЛ, 1993. — Вип. 2. — 40 с.
2. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Отв. ред. А.Ф. Кудряшов. — Петрозаводск: Издательство «Петроком», 1992. — 318 с.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. — М.: ВЛАДОС, 1995. — 529 с.

Задворна О.В.*

ВИКОРИСТАННЯ ЧИННИКІВ МОТИВУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ У ГАЛУЗІ НАДАННЯ ОСІТНІХ ПОСЛУГ

Стаття розглядає спектр мотиваторів, серед них: матеріальне стимулювання, визначення потреб співробітників, а також мотивувати самим процесом мотивації, використання процесу делегування повноважень.

Основна мета керівника організації полягає в ефективній роботі всього колективу, досягненні тим самим цілей та місії, які

* © Задворна О.В.

стоять перед підприємством, організацією, навчальним закладом. Тому перед керівником навчального закладу та взагалі перед керівником будь-якої організації чи підприємства постає питання про можливість спонукання працівників до ефективної праці. Проте ці питання стосуються не тільки промислових підприємств, а й навчальних закладів навіть у більшій мірі, тому що від ефективної праці викладачів залежить якість підготовки спеціалістів для різних галузей економіки нашої держави.

Праця викладача синтезує в собі як педагогічну складову, так і наукову, тому питання мотивування діяльності працівників вищих навчальних закладів має свої відмінності від аналогічного питання на промислових підприємствах та підприємствах, які надають послуги споживачам.

Освіта є складної, специфічною галуззю, де формуються основні елементи людського капіталу для роботи на підприємствах, в організаціях, установах тощо [4]. Тому праця викладача вищого навчального закладу набуває визначального змісту в процесі підготовки спеціалістів різного рівня, починаючи з бакалавра, спеціаліста, магістра. Таким чином, спонукання викладача до плідної, ефективної праці виступає на передній план.

Мотивуванню викладачів та працівників у вищих навчальних закладах не приділялося значної уваги протягом багатьох років, що призвело до зниження престижності праці педагога, учителя, викладача. Під час аналізу питання надання освітніх послуг, у першу чергу, розглядалися питання професійної придатності викладача до певного виду діяльності, а саме можливість працівника освіти вирішувати питання надання кваліфікованих послуг, тобто чи достатньо в нього знань та вмінь для виконання цієї роботи. Інколи зверталася увага на засоби вирішення питання про роботи, виконуванні працівниками освітніх закладів, а саме на наявність прав у викладачів та наявність навчально-методичного забезпечення навчального процесу. Проте ніколи не зверталася увага на бажання викладача працювати ефективно, завзято, затрачувати певні зусилля для досягнення найвищої мети педагога та навчального закладу – підготовки висококваліфікованого спеціаліста в різних галузях господарства [1].

Якщо, як уже було зазначено, питанням професіоналізму та методичного забезпечення діяльності працівників вищої освіти приділялася увага керівництва, то питання спонукання,

мотивування викладачів проходили повз більшості керівників навчальних закладів.

Бажання робітника працювати ефективно, добре полягає в основі ключового питання ефективності діяльності всієї організації, підприємства, установи. Керівництво може розробити прекрасні плани, поставити заманливі та перспективні цілі, здійснити технічне переобладнання наукового та навчального процесу. Проте всі ці заходи можуть стати тільки мрією на шляху побудови ефективного процесу навчання в навчальному закладі, тому що викладачі та співробітники не захочуть працювати в повну силу.

Говорячи про мотивацію працівників вищої освіти, не можна обминути проблеми виявлення того, що спонукає викладача працювати ефективно; чому одні й ті ж працівники в різних умовах працюють із різною віддачею, чому маючи однакову професійну кваліфікацію різні викладачі виконують свою роботу з різним ступенем ефективності. І – основне питання – що можна зробити для підвищення ефективності роботи викладачів та наукових працівників у вищих навчальних закладах. Усі ці питання є питаннями проблеми мотивації персоналу.

У загальному вигляді мотивація – це сукупність внутрішніх та зовнішніх факторів, які спонукають людину до дії, формують напрям та форми для досягнення мети цієї людини [3].

Уперше термін «мотивація» було використано А. Шопенгауером [6] для пояснення поведінки людини в соціумі. У подальшому цей термін почали використовувати для пояснення поведінки людини й у процесі праці. Тобто мотивація із чисто психологічного поняття стає поняттям управлінським та економічним. У сучасному управлінні мотивація розглядається як частина керівництва організацією, підприємством, установою, як процес стикування цілей організації та цілей працівника. Таке поєднання цілей призводить до найефективнішого задоволення потреб і співробітника, і підприємства. Багато дослідників саме процес задоволення потреб і покладають в основу мотивації діяльності людини. Наявність потреб обумовлює процес формування ціннісних орієнтацій, переконань, поглядів на світ та місце людини в ньому.

Потреби формуються під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників [6]. Перші є системою цінностей працівника, у яку входять його ідеали, потяги, схильності, мрії та інші компоненти, що характеризують внутрішній світ людини. Ці цінності в процесі життя людини остаються відносно стійкими й визначальними в

ситуаціях складного особистого або професійного вибору.

Цінності представників різних професій відрізняються певною специфікою. Так, С.Г.Вершловський [2] виділяє особливу групу цінностей, обумовлених педагогічною працею, до яких відносить, наприклад, можливість спілкуватися з дітьми, викладати улюблений предмет. Сюди ж можна додати перебування в достатньо культурному середовищі школи, гордість за успіхи учнів. Більш ніж інші професійні групи педагоги орієнтовані на альтруїстські цінності, такі як прагнення бути корисним суспільству, увага до проблем оточуючих. Такі ж самі зауваження можна зробити відносно викладачів вищих навчальних закладів. Для викладача ВНЗ на перше місце, мабуть, виходять такі цінності, як можливість спілкуватися з молоддю, викладати та прагнути довести до аудиторії цікаву інформацію стосовно улюбленого предмету, не останнє місце в діяльності викладача, мабуть, займають прагнення якомога краще навчити студента для роботи в різних галузях господарства, тобто користь економіці та суспільству. Для викладача – наукового працівника вищого навчального закладу на перше місце виходять можливості займатися науковими розробками теоретичної та практичної спрямованості, використання цих розробок у господарстві, тобто визнання викладача не тільки як педагога, а і як наукового діяча. Вище перераховані фактори є факторами внутрішнього формування.

Проте крім внутрішніх факторів є чинники зовнішні. Зовнішніми спонукальними чинниками, що впливають на виникнення потреб, є стимули. В їх якості можуть виступати окремі предмети, дії інших людей, обіцянки, словом, усе, що може бути запропоновано людині як компенсація її зусиль, і що вона бажала б отримати в результаті певних дій.

Потреби – це усвідомлення людиною нестачі чого-небудь. Щоб потреба спонукала до праці, працівник повинен побачити можливість задоволення потреби в процесі трудової діяльності. У процесі праці потреби працівника, робітника, у тому числі й викладача, можуть то посилюватися, то послаблюватися. При наявності посилення потреб у працівника з'являється бажання більш ефективно працювати, при послабленні потреб – зменшується бажання працювати [6,14,13].

Ці зміни відбуваються протягом усієї його службової кар'єри. Тому наївно сподіватися, що викладач, який прийшов працювати у вищий навчальний заклад із високою мотивацією, збереже її протягом усієї своєї трудової діяльності в даному навчальному

закладі.

Якщо в результаті роботи в конкретній організації потреба працівника може бути задоволена і в нього не виникає нової потреби, то такий працівник починає трудитися без бажання, що, безумовно, позначається на його трудовій активності, результативності діяльності, на ефективності праці як працівника, так і всієї організації. У цій ситуації можливе звільнення працівника з організації. Такий варіант поведінки особливо характерний для діячів мистецтв.

Потреби викладача формують стимули праці, які спонукають працівника трудитися, задовольняючи потреби. На поведінку працівника вищого навчального закладу впливає не одна потреба, а їх сукупність. Сукупність потреб у науковій літературі має назву полімотивації [14]. Полімотивація визначає організаційну поведінку викладача, науковця. Проте в комплексі потреб можливо, практично завжди, визначення провідної (визначальної) потреби, яка формує основну лінію поведінки викладача.

Поведінку управлінців та викладачів вищих навчальних закладів можна підвести під традиційні теорії мотивації.

Теорії мотиваційного впливу на персонал організацій, які домінують сьогодні як у фаховій літературі, так і в практиці, традиційно поділяють на дві великі групи, до першої з яких відносять теорії, що, головним чином, аналізують, вивчають та враховують природу й дію на особистість та її поведінку різноманітних мотиваційних чинників. До цієї групи традиційно відносять так звані «змістові» теорії мотивації, серед яких найбільш відомі:

- теорія потреб А. Маслоу (1943),
- двофакторна теорія Ф. Герцберга (1959),
- теорія набутих потреб Д. МакКлелланда (1970) та ін. [8, 3].

До другої групи належать теорії, які представляють явище мотивації як процес, який можна проаналізувати, описати, спроектувати й спрогнозувати результати його реалізації, не заглиблюючись надто в природу й зміст самих мотивів. До цих «процесуальних» теорій відносяться:

- теорія очікування К. Левіна (1939 р.),
- теорія Х-У Д. МакГрегора (1960),
- теорія модифікації поведінки (підкріплення) Б.Ф. Скінера (1968),
- переваг та очікування В. Врума (1969),
- теорія справедливості Л. Портера та Е. Лоулера,

- модель вибору ризику Д.Аткінсона,
- теорія цілей Е. Лока (1968),
- рівності С.Адамса (1965),
- концепція партисипативного управління [11, 3, 13].

Знаючи мотиви праці, можна виявити уявлення керівників і викладачів, які визначають організаційну поведінку педагогів та управлінців [10]:

- про значний вплив матеріальних стимулів на організаційну поведінку;
- про те, що провідний мотиватор трудової діяльності — це страх, і тому працівники працюють ефективно, щоб уникнути покарань і критики, які можуть мати місце при проведенні різноманітних контрольних процедур (це відповідає уявленням що базуються на концепції «Х» Д. МакГрегора, виходячи з якої, люди мотивуються, в основному, фізіологічними потребами й потребами в гарантіях безпеки);
- про причетність до справ своєї освітньої установи як про значущий для багатьох викладачів мотиватор, який базується на традиціях колективізму, властивих сучасному суспільству та організаційним правилам;
- про універсальність морального стимулювання, яке дозволяє задовольнити потреби педагогів у визнанні досягнень, статусі, і частково в приналежності до організації;
- про значущість для викладачів мотивів, викликаних потребами в саморозвитку, творчому зростанні. Як правило, такі уявлення розділяють керівники, що вважають себе прихильниками теорії «У» Д. МакГрегора.

Більш докладно про аналіз сучасних теорій мотивації викладено в роботах М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі, О. Віханського, А. Наумова, А. Кібанова [8, 3, 11].

Для ефективного управління діяльністю викладачів вищих навчальних закладів та наукових працівників необхідно, крім використання теорій мотивації, використовувати делегування повноважень, як елемент мотивування викладацького складу [8].

Делегування є способом розподілу управлінської праці й полягає в передачі обов'язків і прав щодо виконання тих або інших повноважень керівника підлеглим.

Які переваги делегування повноважень?

Використовування делегування може дозволити скоротити загальну тривалість робочого дня управлінця, більш раціонально використовувати робочий час, підвищити рівень компетентності

викладачів;.

Делегування здатне звільнити керівника від рутинної й маловідповідальної роботи, дозволяє йому концентруватися на найважливіших справах, рішення яких можливе тільки на його рівні;

Делегування дозволяє скоротити затримки управлінських рішень, оскільки, ухвалюючи рішення, люди знаходяться «ближче» до виконання самої роботи ніж керівник, і їм відомі всі її подробиці.

Делегування сприяє розвитку управлінських і педагогічних здібностей викладачів, створенню в них додаткової мотивації, воно формує в працівників вищих навчальних закладів почуття відповідальності за стан справ в освітній установі, підвищує їхню задоволеність працею;

У процесі виконання делегованих функцій відбувається більше залучення працівників у спільну діяльність щодо розвитку вищого навчального закладу, що є однією з умов організації ефективної командної роботи й дозволяє керівнику зміцнити свій авторитет у педагогічному та науковому колективі.

Делегуючи свої повноваження, керівник дістає можливість краще пізнати своїх підлеглих. Тим самим він може спонукати їх до самовдосконалення, стимулювати творчий підхід до роботи. Делегування має особливе значення в діяльності керівника, який прагне активізувати процеси самоврядування в колективі. Чим більше педагогів володітимуть правом самостійно ухвалювати рішення, тим більший обсяг роботи може виконуватися в організації. У результаті поставлений перед необхідністю брати на себе відповідальність працівник починає працювати з більшою віддачею [10].

Риси поведінки підлеглого, орієнтованого на отримання делегованих повноважень:

- прагнення до самостійності в ухваленні рішень у межах своїх посадових обов'язків;
- «підприємницька поведінка», тобто постійне прагнення щось змінити у своїй діяльності;
- періодичне надання керівнику необхідної інформації про доручену роботу;
- самостійне інформування колег по вищому навчальному закладу про хід своєї роботи, якщо вона пов'язана з їхньою діяльністю;
- координація діяльності колег у межах діапазону своїх повноважень;

- прагнення до підвищення свого освітнього рівня з використанням для цього всіх доступних можливостей.

Причин, що стримують застосування процесу делегування, багато. Проте більшість причин суб'єктивні, які носять психологічний характер. До них можна зарахувати наступні особливості поведінки й уявлень керівника про викладачів та наукових працівників вищих навчальних закладів [10, 8, 7]:

- передбачуваний недолік здібностей у педагогів, небажання ризикувати й недовірливе ставлення до підлеглих;
- прагнення отримати задоволення від особистого виконання задачі;
- прихильність традиціям вищого навчального закладу;
- побоювання втратити можливість контролювати хід справи, як тільки керівник випустить його із власних рук;
- уявлення про себе як про найбільш незамінну людину навчального закладу;
- показна турбота про викладачів та наукових співробітників;
- побоювання викликати конфлікт із керівником вищого рівня, оскільки доручене ним завдання передається іншому виконавцю;
- уявлення про те, що справу швидше зробити самому, ніж доручати комусь;
- побоювання того, що співробітник, який узявся за виконання задачі, може зробити її краще, ніж сам керівник.

Делегувати повноваження дуже важко. Можливо, це найскладніше завдання, яке доводиться вирішувати керівнику. Головна проблема полягає в тому, що необхідно досягти рівноваги: не доручати дуже багато й дуже мало, не контролювати занадто сильно й занадто слабо.

Як досягти цього балансу? Універсальних рецептів немає, проте, ухвалюючи рішення, що делегувати тому або іншому викладачеві, а що – ні, можна керуватися наступним. В основі процесу делегування лежить визнання керівником вищого навчального закладу того факту, що певний викладач чи науковий співробітник здатний займатися управлінською діяльністю. Тому йому має сенс делегувати рішення завдань середнього ступеня важливості або ті завдання, які мають довгострокові перспективи. Вони можуть бути цікаві підлеглому й дозволять йому піднятися на більш високий професійний рівень.

За вищим керівництвом навчального закладу необхідно

залишити вирішення наступних завдань:

- визначення перспективної мети діяльності установи й внесення змін до структури управління ВНЗ;
- ухвалення остаточних рішень із питань кадрової та фінансової політики;
- керівництво підлеглими, безпосередньо підпорядкованими керівництву;
- виконання задач особливої важливості;
- незвичайні, виняткові справи;
- термінові справи, коли немає часу для пояснення підлеглим їх суті, перевірки виконання або підготовки виконавців;
- справи суто довірчого характеру.

Дуже важливо визначити, що має сенс делегувати підлеглим. Частіше за все делегуванню підлягають наступні види робіт:

- рішення професійних завдань, що вимагають спеціальних навичок;
- рутинні справи;
- рішення різних окремих проблем;
- значна частина підготовчої роботи при організації тих або інших загальних заходів вищого навчального закладу.

Для здійснення ефективного делегування необхідно чітко визначити його діапазон, що включає наступне [1]:

- набір завдань, які повинен вирішити працівник;
- його самостійні дії й права, необхідні для їх здійснення;
- відповідальність працівника за наслідки своїх дій.

Таким чином, можна зробити основні висновки, які полягають у тому, що для ефективного спонукання викладачів вищих навчальних закладів до плідної роботи при наданні освітніх послуг необхідне не тільки матеріальне стимулювання діяльності працівників ВНЗ. Матеріальне стимулювання має велике значення для задоволення потреб працівників різних організацій та установ. Проте освітня галузь є дуже специфічною, там працюють творчі особистості, які спрямовують свою працю на підготовку спеціалістів різного рівня для потреб економіки держави, на наукову діяльність. Тому для ефективної мотивації працівників вищих начальних закладів необхідно використовувати весь спектр мотиваторів, як матеріальне стимулювання, визначення потреб співробітників (для цього можна використовувати змістові теорії мотивації: А.Маслоу, Ф.Герцберга, Д. МакКлелланда), а також мотивувати самим

процесом мотивації (теорії К.Левіна, В.Врума, Д.МакГрегора, Л.Портера та Е.Лоулера, Д.Аткінсона, Е.Лока, С.Адамса), використовувати процес делегування повноважень, як один з елементів мотивації діяльності викладачів та наукових співробітників. Делегування повноважень є складним процесом. Насамперед із точки зору важкості визначення того, що можна делегувати підлеглим, а що необхідно залишити для виконання самим керівником. Проте, використовуючи такий засіб мотивування, можна ефективно спрямувати діяльність викладачів на досягнення цілей вищого навчального закладу.

Література:

1. Бакурадзе А.Б. Мотивация труда педагогов. – М.: Сентябрь, 2005. – 192 с.
2. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя: — М.: Сентябрь, 2002. — 160 с.
3. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: Ученик. – Гардарики, 1999. – 528 с.
4. Грішнова О.А. Формування людського капіталу в системі освіти і професійної підготовки: Автореф. дис. д.е.н. – К.: Київський національний університет ім.Тараса Шевченко, 2002. – 36 с.
5. Занюк С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. – К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. – 352 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2006. – 512 с.
7. Кабаченко Т.С. Психология управления человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
8. Маскон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело. – 1997. – 702 с.
9. Мотиваційні основи ефективної праці в умовах ринкової трансформації економіки: Збірник наук. пр. — К.: Ін-т економіки, 1996.
10. Спивак В.А. Организационное поведение и управление персоналом.—СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
11. Управление персоналом организации. Практикум: Учебное пособие / Под ред. д.э.н., проф. А.Я.Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 296 с.
12. Уткин Э.А. Мотивационный менеджмент. — М.: ТАНДЕМ, ЭКМОС, 1999. — 256 с.
13. Щекин Г.В. Основы кадрового менеджмента: Учебник. – К. МАУП, 2002. – 280 с.
14. Энкельманн Н. Власть мотивации. Харизма, личность, успех / Пер. с нем. — М.: Интерэксперт, 1999.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ КУРСОВИХ РОБІТ

У статті розкрито процес вибору теми, послідовність проведення та оформлення досліджень у процесі виконання студентами курсових робіт.

Підвищення якості підготовки студентів в університеті у своїй основі пов'язане із двома факторами навчально-виховного процесу: реалізацією сучасних педагогічних передумов навчання й виховання та цілеспрямованою організацією самостійної роботи молоді. Самостійна робота стає ефективною тільки в тому випадку, якщо забезпечується керівництво нею й постійний контроль.

Виконання курсових і випускних робіт є одним із видів самостійної роботи студентів, носить творчий, дослідницький характер, орієнтує на вивчення наукової літератури, проведення досліджень, узагальнень, підготовку доповідей тощо. А це і є однією з основних умов підготовки кваліфікованих спеціалістів.

Вибір теми є найбільш відповідальним етапом у діяльності студента. Практика показує, що правильно обрати тему – це значить наполовину забезпечити успішне її виконання.

При обранні теми основними критеріями повинні бути актуальність, новизна й перспективність, наявність теоретичної бази. Суттєву допомогу тут надає ознайомлення з аналітичними оглядами й статтями в спеціальній періодиці, а також бесіди й консультації зі спеціалістами – практиками, у яких можна з'ясувати досі мало вивчені в теоретичному плані важливі питання з різних сфер людської діяльності. Обравши тему, студент має усвідомити сутність пропонованої ідеї, її актуальність, теоретичну важливість і практику значущість. Це значно полегшує оцінку й остаточне закріплення обраної теми.

Практично будь яка актуальна тема може забезпечити виконання курсової роботи, усе залежить від якості підготовки майбутнього вчителя до її розроблення, а отже, від глибини й широти картини світу студента. При цьому важливо, оцінюючи актуальність обраної теми, не ставити її в залежність від політичної ситуації в країні або світі адже справжня наука не терпить кон'юнктурних підходів [3].

Даючи оцінку практичній значущості обраної теми, слід

* © Кузьменко В.В.

знати, що ця значущість залежить від характеру конкретного наукового дослідження.

Якщо робота має методологічний характер, то її практична значущість може полягати, в апробації результатів дослідження на студентських практичних конференціях, використанні наукових розроблень у навчальному процесі закладів освіти тощо. Практична значущість роботи методичного характеру може виявити себе в наявності обґрунтованих і апробованих результатами експериментів методів і засобів удосконалення навчально-педагогічного процесу закладів освіти.

На початку роботи студент складає план, хоча б попередній, такий, що згодом буде коригуватися. Робочий план допомагає авторові скласти його науковий керівник. До обов'язків наукового керівника належить також робота зі складання календарного графіка роботи студента. Крім того, науковий керівник рекомендує необхідну літературу, довідкові, архівні й статистичні матеріали та інші джерела за темою; проводить систематичні, передбачені розкладом бесіди й консультації; оцінює зміст виконаної роботи як частинами, так і в цілому; дає згоду на подання роботи на захист. Отже, керівник надає наукову й методичну допомогу, систематично контролює виконання роботи, вносить необхідні корективи, дає рекомендації щодо доцільності прийняття того чи іншого рішення, а також робить висновок про готовність роботи.

Студентові необхідно усвідомити черговість і логічну послідовність запланованих робіт. При організаційній черговості завдання виконуються залежно від наявних можливостей, порядок їх виконання може змінитися за тієї умови, щоб за певний період вони всі були виконані. Логічна послідовність диктує розкриття сутності завдання. Поки не вивчений перший розділ, не можна переходити до другого. Важливо навчитися знаходити в будь-якій роботі головне, вирішальне, те, на чому треба зосередити в даний час усю увагу. Це дасть змогу знайти оптимальні розв'язки поставлених завдань [2].

У творчому дослідженні план завжди має динамічний, рухливий характер і не може, не повинен сковувати розвиток ідей та задуму дослідника, зберігаючи певний чіткий і визначений науковий напрямок у роботі.

Можна виділити такі етапи виконання курсової роботи:

1. Огляд стану проблеми, виділення завдань дослідження.
2. Постановка завдання дослідження, вибір методу його вирішення.

3. Розробка та інтерпретація методу й алгоритму вирішення завдання, приклад вирішення завдання.

4. Розробка програмного забезпечення.

5. Експеримент.

6. Впровадження.

Ознайомлення з опублікованими за темою роботи науковими працями починається відразу після розробки ідеї, тобто задуму наукового дослідження, який, як уже зазначалося раніше, знаходить своє відображення в темі й робочому плані. Така постановка справи дає змогу більш цілеспрямовано шукати літературні джерела за обраною темою й краще опрацювати матеріал, опублікований у працях учених, бо витoki основних питань проблеми майже завжди закладені в більш ранніх дослідженнях. При читанні літератури треба робити помітки, бажано на одному боці аркуша стандартного формату; це дає змогу надалі компонувати матеріал у будь-якому порядку. Читаючи джерела, краще записати більше, бо заздалегідь не завжди відомо, що із цього матеріалу може знадобитися, повторний пошук – зайва втрата часу. Велике значення має обробка записів у міру їх накопичення. За систему зберігання записів можна взяти початковий план досліджень. Корисно для кожного її розділу завести окрему папку, куди складати всі виписки стосовно цього розділу в послідовності, що відповідає викладенню матеріалу. Потім увесь матеріал треба систематизувати, тобто розмістити відповідно до плану, виключити зайве. Потрібну літературу можна знайти двома шляхами: замовлення в спеціалізованій інформаційній установі (бібліотеці) або самостійний пошук. Вивчаючи літературу, не намагайтесь тільки запозичити матеріал. Паралельно обдумайте знайдену інформацію. Цей процес має тривати протягом усієї роботи над темою, тоді власні думки, які виникли в ході знайомства із чужими працями, стануть основою для отримання нового знання. Звичайно використовується не вся інформація, що міститься в певному джерелі, а тільки та, яка має безпосереднє відношення до теми роботи й тому найбільш цінна й корисна.

Вивчаючи літературні джерела, треба стежити за оформленням виписок, щоб надалі ними було легко користуватися. Працюючи над якимось питанням або розділом, треба постійно бачити його зв'язок із проблемою в цілому, а розробляючи широку проблему – уміти розділяти її на частини, кожна з яких продумувати в деталях.

Особливою формою фактичного матеріалу є цитати. Цитати використовуються для того, щоб без перекопювань передати думку автора першоджерела, для ідентифікації поглядів при зіставленні різних точок зору т.ін. Вони слугують необхідною опорою авторів в процесі аналізу й синтезу інформації. Відштовхуючись від їх змісту, можна створити систему переконливих доказів, необхідних для об'єктивної характеристики явища, яке вивчається. Кількість використаних цитат повинна бути оптимальною.

Немає й не може бути жодного стандарту композиції курсової роботи. Кожен автор вільний обирати такий порядок подання наукових матеріалів, який на його погляд найліпше, найпереконливіше розкриває його творчий задум, а їх розміщення певна композиція з такими основними елементами: 1) зміст, 2) вступ, 3) розділи основної частини, 4) загальні висновки, 5) бібліографічний список, 6) додатки (при необхідності).

Зміст курсової роботи подають на початку роботи.

У вступі обґрунтовують актуальність обраної теми, мету й зміст поставлених завдань, формулюють об'єкт і предмет дослідження, зазначають обраний метод (або методи) дослідження, теоретичну цінність і прикладну значущість отриманих результатів. Вступ – дуже відповідальна частина роботи, оскільки він містить усі необхідні кваліфікаційні характеристики.

Актуальність – обов'язкова вимога до будь-якої роботи. Тому цілком зрозуміло, що вступ до неї починають з обґрунтування актуальності обраної теми. Для висвітлення актуальності достатньо до однієї сторінки, де висвітлюють головне – сутність проблемної ситуації. Чітко й однозначно визначити наукову проблему й, таким чином, сформулювати її суть буде неважко, якщо студенту вдасться показати, де пролягла межа між знанням і незнанням із предмету дослідження. Для з'ясування стану розробки обраної теми складається короткий огляд літератури, з якого можна зробити висновок, що дана тема вимагає подальшого розроблення.

Від формулювання наукової проблеми логічно перейти до формулювання мети дослідження, зазначення конкретних завдань, які будуть вирішувати відповідно до визначеної мети. Це звичайно роблять у формі перерахунку (вивчити..., описати..., встановити..., виявити..., вивести залежність...і т.ін.). Формулювати завдання необхідно якомога ретельніше, оскільки

описання їхнього вирішення становить зміст розділів праці. Це важливо також і тому, що заголовки таких розділів народжуються саме з формулювання завдань дослідження.

Обов'язковим елементом вступу курсової роботи є визначення об'єкта й предмета дослідження. Об'єкт — процес або явище, що породжує проблемну ситуацію й обране для вивчення. Предмет міститься в межах об'єкта й конкретизує сам процес проведення дослідження. Об'єкт і предмет як категорії наукового процесу співвідносяться між собою як загальне й часткове. Саме на предмет спрямована основна увага, оскільки предмет дослідження визначає тему роботи, яка позначається на титульному аркуші як її назва. Методи дослідження, як інструмент добування фактичного матеріалу, — також обов'язкові елементи вступу до роботи й необхідна умова досягнення поставленої мети.

У розділах основної частини роботи детально розглядається методика й техніка дослідження та узагальнюються результати. Усі несуттєві для вирішення наукового завдання матеріали виносяться в додатки.

Зміст розділів основної частини курсової роботи повинен точно відповідати темі роботи та повністю її розкривати. У цих розділах студент стисло, логічно й аргументовано викладає матеріал згідно з вимогами до наукових праць, які подаються до друку.

Важко давати якісь загальні рекомендації щодо написання теоретичної та експериментальної частини роботи. Це пов'язано не тільки з різноманітністю тем, але і з різницею в характері й значенні цих частин досліджень для робіт різних видів. У результаті виконання теоретичної частини роботи формулюється завдання експериментальних досліджень. Кінцевою метою є зіставлення даних теоретичних та експериментальних досліджень. Крім того, після завершення теоретичної частини визначають необхідний обсяг експериментів і очікувальний характер результатів. Підсумкові дані можна оформлювати у вигляді таблиць і графіків. Найважливіші з них слід винести як плакат на захист роботи. Результати експериментів також можна оформити в таблиці та графіки.

Для підтвердження своїх теоретичних результатів студенти можуть використовувати дані з «чужих» експериментів. Це тільки доводитиме актуальність роботи й об'єктивність експериментальних даних. Проте на кожне згадування про результати чужої праці треба вказати автора й джерело інформації. Самі по собі

експериментальні дослідження, як правило, не можуть бути єдиною метою праці. Посилання на актуальність досліджень, суттєві практичні результати не замінюють доведення достовірності, теоретичне обґрунтування результатів експериментів. Тому особливу увагу треба звернути на те, щоб при виконанні теоретичної частини були сформульовані вимоги до проведення експериментів. Кожен розділ курсової роботи закінчують короткими висновками. Загальні висновки роботи виконують роль закінчення, обумовленого логікою проведення дослідження у формі синтезу накопиченої в основній частині наукової інформації. Цей синтез – послідовне, логічно струнке викладення отриманих підсумкових результатів та їх співвідношення із загальною метою й конкретними завданнями, поставленими та сформульованими у вступі. Тут міститься так зване «вивідне» знання, яке є новим стосовно до вихідного знання. Це вивідне знання не можна підмінювати механічним складанням до купи висновків у кінці розділів, адже це те нове, суттєве, що складає кінцеві результати дослідження, сформульовані у вигляді певної кількості пронумерованих абзаців. Їхня послідовність визначається логікою побудови дослідження.

У висновках можна внести й практичні пропозиції, які повинні обов'язково впливати з роботи, проведеної особисто студентом. Це підвищує цінність теоретичних матеріалів.

Після загальних висновків прийнято вміщувати бібліографічний список використаної літератури – одну із суттєвих частин, котра відтворює самостійну творчу працю студента. Він зобов'язаний посилається на джерела, з котрих використано матеріали, окремі результати, ідеї чи висновки для розробки власних проблем, задач, питань. Такі посилання дають змогу відшукати документи й перевірити достовірність цитування певних наукових робіт, повідомляють необхідну інформацію про них, допомагають з'ясувати їх зміст, мову тексту, обсяг тощо. Посилатися слід на останнє видання творів. Список використаних джерел рекомендується розміщати в алфавітному порядку, або в порядку згадування джерел у тексті за їх наскрізною нумерацією. Не варто включати до бібліографічного списку праці, на які немає посилання в тексті й вони фактично не були використанні.

Допоміжні або додаткові матеріали, які переобтяжують текст основної частини курсової роботи, але необхідні для повноти її сприйняття, доцільно вносити до додатків. За змістом додатки можуть бути вельми різноманітними. Для них характерні, наприклад, проміжні математичні доведення, формули й

розрахунки, таблиці допоміжних цифрових даних, копії справжніх документів, витяги зі звітних матеріалів, плани й програми, впровадження, розрахунки економічного ефекту, інструкції й методики, опис алгоритмів і програм вирішення задач на ЕОМ, розроблені в процесі виконання роботи, окремі положення з інструкцій і правил, ілюстрації допоміжного характеру, конспекти (фрагменти) уроків, сценарії виховних заходів тощо [1].

Обов'язковою вимогою об'єктивності викладу матеріалу є також вказівка на джерело повідомлення, автора висловленої думки чи якогось виразу. У тексті цю умову можна реалізувати за допомогою спеціальних вставних слів і словосполучень («за повідомленням», «за відомостями», «на думку», «за даними», «на нашу думку» і т.ін.).

Стиль писемної наукової мови – це безособовий монолог. Тому виклад звичайно ведеться від третьої особи, бо увага зосереджена на змісті та логічній послідовності повідомлення, а не на суб'єкті. Порівняно рідко використовуються форми першої, і зовсім не використовуються другої особи займенників однини.

Курсову роботу подають у вигляді спеціально підготовленого рукопису, який оформлюють таким чином:

Титульний аркуш містить:

- найменування вищого навчального закладу, факультету й кафедри, де виконана робота;
- назва роботи;
- прізвище, ім'я, по батькові автора;
- найменування спеціальності, за якою навчається студент;
- науковий ступінь, учене звання, прізвище, ім'я, по батькові наукового керівника;
- місто й рік.

Зміст подають на початку роботи з найменуваннями та номерами початкових сторінок усіх розділів, підрозділів і пунктів (якщо вони мають заголовки), зокрема вступу, висновків до розділів, загальних висновків, додатків, списку використаної літератури та ін.

Вступ курсової роботи розкриває сутність і стан наукової проблеми (задачі) та її значущість, підстави й вихідні дані для розробки теми, обґрунтування необхідності проведення дослідження. Обсяг вступу 2-4 сторінки.

Основна частина курсової роботи складається з розділів, підрозділів, пунктів, підпунктів. Кожен розділ починають із нової сторінки. Основному тексту кожного розділу може передувати

передмова з коротким описом обраного напрямку й обґрунтуванням застосованих методів досліджень. Наприкінці кожного розділу формулюють висновки зі стислим викладенням наведених у розділі наукових і практичних результатів.

У висновках викладають найважливіші наукові та практичні результати, отримані в роботі, з формулюванням розв'язаної наукової проблеми (завдання) та значення її для науки й практики. Далі подають висновки й рекомендації щодо наукового та практичного використання здобутих результатів. Перший пункт висновків має дати коротку оцінку стану питання. Потім у висновках розкривають методи вирішення поставленої наукової проблеми (завдання), їхній практичний аналіз, порівняння з відомими розв'язаннями, наголошують на якісних і кількісних показниках здобутих результатів, обґрунтовують їхню достовірність. Обсяг висновків 1-2 сторінки.

Список використаних джерел (літератури) слід укладати за алфавітом або в порядку згадування їх у тексті за наскрізною нумерацією.

У разі потреби для повноти сприйняття тексту курсової роботи додають додатки до яких включають допоміжний матеріал.

Захист курсової роботи проводиться перед комісією в складі 2-3 викладачів кафедри, у т.ч. керівника курсової роботи. Оцінка виставляється з урахуванням актуальності та новизни роботи, її теоретичного й практичного значення, оформлення роботи. На захисті студент робить коротке усне реферативне повідомлення про виконану роботу, відповідає на запитання, бере участь у дискусії, дає необхідні довідки, ілюструє свою доповідь таблицями, схемами тощо. Результати захисту курсових робіт відповідно оцінюються.

Таким чином, проведення студентами досліджень у процесі роботи над курсовою роботою допомагає їм виробити та закріпити навички із проведення наукових досліджень, починаючи з вибору теми й закінчуючи оформленням отриманих результатів.

Література:

1. Воловик П.М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці. – К.: Рад.шк., 1969. – 225 с.
2. Кузьменко В., Кондратенко Г. Методичні рекомендації до виконання курсових і випускних робіт з педагогіки і психології для студентів екстернатної форми навчання. – Херсон, 2003. – 48 с.
3. Теория и практика педагогического эксперимента // Под.ред. А.И.Пискунова, Г.В.Воронова. – М.: Педагогика, 1979. – 208 с.

УНІВЕРСАЛЬНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПАРАДИГМИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ СУЧАСНОГО ОСВІТЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ

У статті порушується одна з важливих проблем у теорії та практиці педагогічної освіти – концептуальна модель педагогічного процесу – парадигма, як результат соціокультурних змін, філософського дискурсу часу та креативного потенціалу педагогічної думки.

Сучасний етап розвитку людства характеризується глобалізацією та інтеграцією світових соціально-економічних процесів, інтернаціоналізацією освітнього ринку, формуванням єдиного інформаційного простору. Поява й посилення цих рис призвела до реалізації в освітній практиці *культуротворчого вектору*, до зміни освітньої парадигми, педагогічного менталітету, змісту, технологій, які зумовлюють особистісно орієнтоване навчання, що передбачає побудову власного світу цінностей, оволодіння креативними способами розв'язання професійних завдань, відкриття рефлексивного «Я» особистості та вміння ним управляти.

Культуротворча спрямованість сучасного освітнянського простору є однією зі складових нової парадигми освіти, що дозволить збагатити етнокультурний простір особистості, зорієнтовуючи його на самостійне опанування світоглядних основ, усвідомлення власної долі в сучасному соціокультурному вимірі. Це, насамперед, усвідомлення особистістю ціннісних орієнтацій з їх спектром прояву в різних сферах та галузях життя.

Визначаючи культуротворчий вектор сучасного освітнянського простору, доцільно не лише констатувати факт необхідності, а, насамперед, зануритись у його континуум, визначивши складові морфологічного простору та відповідність сучасній парадигмі освіти.

Гене́за та еволю́ція педагогічних парадигм невід'ємна від динаміки соціокультурних змін, філософського дискурсу часу та креативного потенціалу педагогічної думки. Питання систематизації, осмислення та розробки *концептуальних моделей освіти* – парадигм, як динамічних освітніх систем, мають прояв в різних методиках, підходах та концепціях. Модель, за висловлюванням американського вченого

* © П'ятницька-Позднякова І.С.

М. Вартофського, є конструкцією, у якій розчинені складові нашого мислення, досвіду, завдяки чому ми отримуємо систематизовану репрезентацію цього мисленнєвого досвіду. Але *модель*, у її екстраполяції на освітню практику, є лише теоретичною схемою, звільненою від випадкового та закономірного, у результаті чого таких моделей може бути велика кількість, а їх систематизація дозволяє виокремити загальні, *базові освітні моделі*, у яких відображено більш глибокі зв'язки, сутнісні характеристики, взаємостосунки між суб'єктами освітнього процесу, технології з усім спектром різних підходів, методів та прогностикою результатів. Типологія таких моделей дозволяє встановити не лише загальні, суто зовнішні відмінності, а розкрити внутрішні зв'язки між ними та, на думку М.А.Берга, *«визначити той зв'язок, що виступає як системоорганізуючий і висвітлює всю сукупність інших зв'язків, надаючи кожному з них окремої значущості в контексті всієї системи»* [2, 218].

Кожній базовій моделі освітнього процесу відповідає конкретна *педагогічна парадигма*, що в перекладі з давньогрецької означає «взірець». У філософію науки це поняття було введено позитивістом Г. Бергом, але більш ширше тлумачення та застосування воно отримало після виходу у 1962 р. праці американського вченого Т. Куна «Структура наукових революцій» [7, 11], де під терміном парадигма розумілося визнання тих наукових відкриттів, які дозволяли науковій спільноті побудувати модель вирішення конкретних проблем.

У подальшому, розвиваючи ці ідеї, С. Гроф акцентував увагу на тому, що парадигма в більш широкому розумінні може бути визначена як комплекс цінностей і технік, що усвідомлюються членами наукової спільноти [4, 19-20].

Екстраполюючи категорію в галузь педагогіки, є сенс закріплювати увагу на досить складному категоріальному понятті – «педагогічна парадигма» [7, 217], що визначається як:

- взірець, стандарт, певна ціннісна орієнтація на вирішення конкретних освітніх та дослідницьких завдань;
- сукупність стійких характеристик різних моделей теоретичної та практичної освітньої діяльності та їх взаємодії, незалежно від рівня їхньої рефлексії та результативності, у контексті пропедевтики навчально-виховного процесу.

Типологічні дослідження педагогічної парадигми сучасності дозволили з'ясувати вектор орієнтацій у розмаїтті педагогічних систем, концепцій, теорій, технологій і методик як минулого, так і інноваційних, де висвітлено різні аспекти педагогічного континууму, соціокультурні умови їх виникнення та функціонування в різні історико-культурні часи. У контексті даного дослідження зробимо спробу розглянути лише деякі з них, для яких характерною є універсальність у підході та інтерпретації всього розмаїття педагогічної реальності. Зокрема, мова йде про:

- *парадигму авторитарно-імперативної та гуманної педагогіки (Ш.Амонашвілі);*
- *парадигму когнітивної та особистісної педагогіки (Е.Ямбург);*
- *«поліфонічну» та «поліпарадигмальну» особистісно зорієнтовану педагогіку сучасності.*

Майже півстоліття велася гостра полеміка з приводу позитиву чи критики авторитарно-імперативної педагогіки, в основу якої покладено не прагнення виокремити креативне (творче) начало особистості, а репродуктивний спосіб навчання, контроль за виконанням конкретних завдань, авторитаризм у процесі формування ціннісних орієнтирів. Відповідно до такого підходу важливою була абстрактна «кінцева мета», досягнення якої відбувалося за рахунок нівеляції індивідуальних якостей особистості, яка розцінювалася як засіб для досягнення педагогічної мети, а не як унікальна, неповторна, з особливим внутрішнім світом людина. На превеликий жаль, і до сьогодні сучасний освітянський навчальний заклад подекуди хвибує таким підходом, про перспективність результатів якого в реаліях сьогодні не варто й говорити.

О.Г.Прікот, спираючись на класичний парадигмальний підхід Т.Куна в інтерпретації В.Грофа, виокремлює п'ять науково-педагогічних парадигм, зокрема: наукову, технократичну, езотеричну, гуманістичну та поліфонічну, підкреслюючи необхідність взаємодії різних освітніх парадигм. Так, наукова парадигма будується на суб'єктно-об'єктних відносинах, передбачає наявність спеціальних умов експериментальної роботи та перевірки гіпотетичних побудов, узагальнень та теоретичні положення. Істинним у даній науково-педагогічній парадигмі стає те, що може бути експериментально перевіреним.

Технократична парадигма також будується на суб'єктно-об'єктних відносинах, у межах яких передбачено побудову прогностичної моделі та екстраполяція на її аналог у звичайних умовах.

Альтернативою їм стала педагогіка співпраці, як варіант гуманної педагогіки, спрямованої на реалізацію природи кожної особистості, її розвитку та волевиявлення, актуалізації власних інтенцій як основи духовної культури. У такому контексті особистість набуває значення мети, а не засобу, а результативність освітнього процесу базується на засадах взаємодії, взаєморозуміння, рівноправності та поваги, бажанні та здатності до навчання, що закладено в самій природі дитини.

За визначенням Е.Ямбурга, педагогічна парадигма, що спирається на когнітивну та особистісну філософію освіти, тотожна стратегічній меті теорії навчання й виховання, визначається стилем мислення та детермінує характер вирішення глобальних педагогічних проблем. Отже, *парадигма когнітивної педагогіки* спрямована на інтелектуальний (когнітивний) розвиток особистості, предметні навчальні програми з прогнозованим результатом, завдяки чому здійснюється підготовка до умов сучасного соціокультурного середовища, із чітко встановленими нормативами суспільної детермінації.

На думку Е.Ямбурга, сучасний вектор педагогічного розвитку спрямований від когнітивної до *особистісно зорієнтованої*, де центр тяжіння зміщено з інтелектуального на емоційний та вольовий розвиток, а основною цінністю визнається розвиток особистості під час навчання, що відзначається гнучким підходом, варіативністю форм та розмаїттям методів, корекцією педагогічних дій, актуалізацією індивідуальних потреб та прогнозованим результатом.

Але якою б універсальною не була та чи інша педагогічна модель, є сенс визнати необхідність міжпарадигмального підходу, відкритість до комунікації, синергетику педагогічних явищ. Когнітивна та особистісні парадигми освіти, на думку Е.Ямбурга, по-суті, є полюсами планети, що зветься особистість, які співіснують, взаємодіють та доповнюють одна одну.

У європейській традиції Сократ, у другій половині V ст. до н.е., заклав та практично реалізував основи когнітивного підходу в освітянській практиці. На думку його учня Ксенофонта, Сократ, стоячи на позиціях раціоналізму, стверджував, що справедливість є мудрість, а будь-які мудрі справи є

доброчинними. Сократ пов'язував доброчинність з істинним знанням, і така установка визначила подальший шлях розвитку європейської педагогічної традиції, відповідно до якої залучення індивіда до істинного знання дозволить зробити його мудрим, чесним, цілеспрямованим.

Крім того, гуманістична педагогічна парадигма формувалася разом із прагненням людства пізнати глибини суб'єктивного світу, у контексті чого основною педагогічною цінністю стає конкретна особистість з її універсальним внутрішнім простором, індивідуально-суб'єктивним процесом пізнання, що й визначало пріоритетну значимість суб'єктивованого, персоніфікованого знання.

Педагогічний процес гуманітарного типу діалогічний за своєю природою, імпровізаційний, вільний від однозначної істини, де комунікація відбувається за принципом взаєморозуміння, інформаційного збагачення, індивідуалізованого підходу, у якому головним, визначальним стає не конкретне знання особистості, а емоційний досвід, унікальний життєвий шлях, ціннісно-змістовний рівень його осягнення, де ключову роль відіграє самостійний шлях пошуку істини.

Поліфонічна парадигма характеризується полілогом, як основним комунікативним засобом, відкритим педагогічним простором, «холізмом», як обов'язковою умовою рівності дій усіх суб'єктів педагогічного та дослідницького процесу, направленою на ціннісне самовизначення, самоактуалізацію особистості. Саме для неї характерним є наявність вибору, коли головним для суб'єкта педагогічної діяльності є не конкретна майбутня професійна діяльність, а усвідомлення цього вибору; істина в певній мірі є ситуативною та залежною від поліпарадигмального самовизначення учасників педагогічного процесу. Майбутнє освітянського простору, на думку вченого, пов'язане із парадигмою поліфонічної педагогіки, що найбільш відповідає поліпарадигмальному характеру сучасної педагогічної дійсності.

Отже, аналіз соціокультурної детермінованості різних педагогічних парадигм, їх типологічне розкриття як базових моделей освітнього простору, дозволяє побачити різні системи координат, орієнтуватися у великій кількості педагогічних систем, вирізняти технології (традиційні, інноваційні), їх сутнісні характеристики, проектувати та коректувати педагогічний континуум.

У реальній педагогічній ситуації процеси соціалізації та індивідуалізації не ізольовані один від одного, а пов'язані між собою, оскільки педагог ставить завдання цілісного розвитку особистості, а тому повинен таким чином зорганізувати педагогічний процес, щоби в ньому поєднувалися різні педагогічні підходи, альтернативні техніки, широкий спектр різних методичних прийомів тощо.

Особистісно орієнтована концепція сучасної освіти полягає не у формуванні індивіда із заздалегідь відомими якостями, а у створенні умов для їх прояву, адже концептуальним у ній є категорія особистості – як унікальної, неповторної самотності індивіда, інтенції, здатного побудувати власну життєву траєкторію та самореалізуватися в мінливому світі.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. — М., 1995.
2. Берг М.А. Категории и методы исторической науки. — М., 1984. — С. 218.
3. Бех І.Д. Виховання особистості. — К.: Либідь, 2003
4. Гроф С. За пределами мозга / Пер. с англ. — М., 1993. — С. 19 – 20.
5. Каган М.С. Синергетика и культурология // Синергетика и методы науки. — СПб., 1998. — С. 201-219;
6. Каган М.С. Философия культуры. — СПб., 1996.
7. Кульневич С.В., Бондаревская Е.В., Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — М.; Ростов-на-Дону. 1999. — С. 217.
8. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. — М., 1977. — С. 11.
9. Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. — СПб, 1995.
10. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. — СПб., 1998.
11. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). — М., 1996.

КОНЦЕПЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 10-12 КЛАСАХ

Коцепція затверджена Міністерством освіти і науки України

Вступ

Концепція профільного навчання української мови в старшій школі спирається на основні положення Конституції України, Закон України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, навчально-виховні концепції, зокрема концепції когнітивної й комунікативної методики навчання української мови та концепцію профільного навчання в старшій школі, затверджену рішенням Колегії МОН України (№10/12-21 від 25.09.2003 р.).

Відповідно до Державного Стандарту базової повної середньої освіти, з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, завданнями освітньої галузі в старшій школі є подальший розвиток базових лексичних, граматичних, культуромовних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок на основі узагальнення й поглиблення знань учнів про мову як суспільне явище, вироблення комунікативних умінь і навичок ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях.

За Концепцією профільного навчання в старшій школі виділено такі основні напрями профілізації: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний.

Своєрідність профільного навчання мови в старших класах полягає в розмежуванні філологічного (у межах суспільно-гуманітарного напрямку) та нефілологічного профілів.

Провідна ідея концепції полягає у створенні умов для формування комунікативної компетентності випускника профільної школи, що передбачає вміння вільно, комунікативно доречно користуватися українською мовою в різних життєвих ситуаціях, насамперед у подальшому професійному спілкуванні, акумулювати в собі національні мовні традиції, комунікативну етику, поважати й шанувати мову свого народу.

Кожний з означених профілів має свої завдання, що спричиняє необхідність варіативних програм і підручників.

* © Пентиліук М.І., Горошкіна О.М., Нікітіна А.В.

Філологічний профіль зорієнтований на поглиблення лінгвістичної компетенції учнів, формування в них наукового світогляду, проникнення в сутність лінгвальної дійсності, що функціонує у двох іпостасях – мові і мовленні.

Нефілологічний профіль забезпечує на основі системи знань про мову як засіб мислення і спілкування розвиток мовної особистості, яка володіє мовленнєвими вміннями і навичками з метою спілкування.

Єднає обидва профілі те, що вони сприяють пізнанню учнями мовної картини світу, формують комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну компетенцію.

Профільне навчання в старших класах допомагає учням удосконалювати вміння й навички в усіх видах мовленнєвої діяльності й розвиватися як мовній особистості.

Зміст профільного навчання впливає із державного стандарту мовної освіти в Україні. Базові знання мови, набуті учнями в основній школі, становлять інваріантну складову і є опорними для профільного навчання філологічного і нефілологічного напрямів.

Змістом профільного навчання української мови в старших класах є спецкурси і факультативи, що суттєво доповняють інваріантну його складову. Частина з них реалізується в допрофільному навчанні.

Тематика спецкурсів і факультативів для обох профілів рекоєндована МОН України [4, с.36-38].

I. Сутність, мета і завдання профільного навчання української мови

Профільне навчання української мови – це різновид диференційованого навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів з метою професійного самовизначення старшокласників і реалізується через мету, завдання, зміст та структуру з використанням своєрідних антропоорієнтованих технологій навчання, зокрема активного та інтерактивного спрямування.

Мета курсу української мови в школах *філологічного профілю* полягає в підвищенні загальнолінгвістичного рівня учнів, розширенні диференційованого навчання відповідно до запитів і здібностей старшокласників, формуванні вмінь самостійно здобувати лінгвістичні знання, працювати з науковою й довідковою філологічною літературою, стимулюванні інтересу до слова, розвитку гуманітарного мислення й мовного чуття,

що спирається на філологічну компетентність.

Навчальні завдання:

- реалізація функціонально-стилістичного аспекту навчання мови як пріоритетного, що вивчає мову в її суспільному використанні, стилістичну систему та її мовленнєвий потенціал;
- використання положень загального мовознавства як науки про природну людську мову в усіх її вимірах: будову, функції і розвиток, зв'язок мовознавства з філософією, історією, логікою, соціологією, етнолінгвістикою, герменевтикою, психолінгвістикою, семіотикою, інформатикою та прикладною лінгвістикою; психофізичні основи взаємозв'язку мови і мислення, розрізнення мови і мовлення, системний характер мови, мовні рівні, нормативність мови і мовлення, суспільні функції мови, розвиток мови в часі, засвоєння загальних понять за двома напрямками: усвідомлення мови як явища соціального, лінгвістичного, психологічного поняття про рідну мову, усвідомлення рідної мови;
- риторизація навчального процесу як шлях до формування філологічної компетентності;
- інтегрування знань учнів з української мови й літератури з метою усвідомленого формування мовної картини світу учнів;
- упровадження систематичних історичних коментарів, довідок спостережень над мовою в різних стилях і жанрах мовлення, що забезпечить ґрунтовні філологічні знання;
- залучення старшокласників до систематичної пошуково-дослідницької діяльності;
- удосконалення комунікативних умінь і навичок таршокласників з метою подальшої підготовки їх активного спілкування.

Профільне навчання учнів філологічного профілю здійснюється на основі когнітивного-коунікативного підходу, який забезпечує ґрунтовні знання мовної системи, пізнання мовних явищ у їх функціонуванні і формування комунікативних умінь і навичок. Зміст навчання полягає в поєднанні лінгвістичної освіти і вихованні коуніканта – людини здатної й готової до спілкування в різних життєвих ситуаціях і сферах людської діяльності. Тут переважає подальша спеціалізація знань, умінь і навичок.

За умов профільного навчання філологічного напряму

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

«мова освоюється одночасно як предмет вивчення і засіб навчання, що зумовлює своєрідність побудови змісту навчання та добір відповідних форм його реалізації» [8, с.35]. Курс мови в класах філологічного напрямку включає систему знань із загального мовознавства, історії української мови, діалектології, етимології, стилістики, культури мовлення та риторики. Він сприяє розвитку науково-пошукових здібностей учнів, поглиблює їхню мовленнєву підготовку.

Мета курсу української мови в школах нефілологічного профілю полягає в узагальненні й систематизації знань, набутих учнями у процесі вивчення основного курсу української мови, а також їх поглибленні відповідно до вимог, що ставляться перед абітурієнтами і студентами середніх та вищих навчальних закладів нефілологічного профілю, піднесенні культури мовлення учнів, насамперед через удосконалення вмінь ефективного оперування мовними і мовленнєвими знаннями, зокрема стилістичними, текстотворчими, дискурсними, риторичними.

Навчальні завдання:

- виховання в учнів почуття національної свідомості, що значною мірою сприяє підвищенню мотивації вивчення української мови;
- забезпечення високого рівня володіння державною мовою в професійному дискурсі;
- формування мовної, мовленнєвої, предметної, прагматичної, соціокультурної компетентності учнів на основі свідомого опанування мовної і мовленнєвої теорії;
- корекція грамотності старшокласників;
- збагачення словникового запасу учнів термінологічною лексикою та фразеологією;
- удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечать подальший розвиток комунікативної компетентності учнів.

Профільне навчання у нефілологічних класах зорієнтоване на практичне оволодіння українською мовою, оскільки вона є засобом навчання, набуття знань, умінь і навичок з усіх шкільних дисциплін. Зміст навчання української мови в класах цього профілю включає насамперед роботу над усним і писемним мовленням учнів, збагаченням їхнього лексико-фразеологічного запасу, аналізом текстів різних типів і стилів та побудовою власних висловлювань діалогічної і монологічної структури.

У профільному навчанні нефілологічного напрямку переважає комунікативно-діяльнісний підхід, що передбачає

підготовку учнів до повсякденної мовленнєвої діяльності. Це впливає і на зміст навчання: перевага надається подальшому удосконаленню умінь і навичок практичного користування мовою, розвитку усіх видів коунікативної компетенції – мовленнєвої, мовної, оцінювальної та діяльнісної (стратегічної).

II. Принципи профільного навчання української мови

Організація навчання української мови в різних типах шкіл зумовлена передусім загальнодидактичними принципами як основними положеннями функціонально-технологічної організації навчання, що стають основою для лінгводидактичних принципів і в тісному зв'язку регулюють процес навчання мови в цілісності, зумовлюючи зокрема оптимальний вибір і поєднання методів, засобів і форм навчання.

Своєрідність навчання мови в різних за профілем школах вимагає виділення певних принципів навчання як пріоритетних.

Для шкіл філологічного профілю:

Принцип гуманізації та гуманітаризації, що впливає із завдань освіти. Гуманізація освіти включає гуманізацію мети, змісту й засобів навчання. Стосовно уроків української мови гуманізація вбачається як занурення знань у загальнокультурний контекст життя особистості. При багатоманітності зв'язків мови та інших предметів провідними залишаються зв'язки з літературою, історією, краєзнавством.

Функціональний принцип, що впливає з функціонально-стилістичного підходу до навчання мови, передбачає засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях з метою усвідомлення функціонального діапазону мовних одиниць будь-якого рівня та комунікативно виправданого їх використання в текстах різних стилів.

Принцип наукової ґрунтовності передбачає, що наукові відомості, методично адаптовані з урахуванням вікових особливостей учнів, не повинні бути спотвореними. Програмні теми для класів філологічного профілю розглядаються ширше й глибше, ніж для класів нефілологічного профілю. Це досягається за рахунок уведення історичних довідок, коментарів, методично адаптованих до вікових особливостей старшокласників. Учні пропонуються додаткові відомості про мовні явища, зокрема в риторичному й стилістичному аспектах. Відповідно до цього принципу учні залучаються до систематичної наукової роботи в межах філологічних дисциплін.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Принцип історизму зумовлює вивчення мовних явищ не тільки в синхронному, а й діахронному аспектах;

Принцип лінгвістичної креативності передбачає залучення учнів до творчої діяльності, що забезпечує підвищення рівня мовної та мовленнєвої компетенції.

Принцип занурення у філологічний дискурс, що ґрунтується на переважному використанні філологічно орієнтованих текстів, зокрема текстів художньої літератури, словникових статей, лінгвістичних мініатюр, науково-популярних філологічних текстів тощо, вимагає від учнів активної мовленнєвої діяльності у філологічно орієнтованих комунікативних ситуаціях.

Урахування цих принципів під час вивчення української мови допоможе учням усвідомити мову як систему, що постійно розвивається, удосконалюється, збагачується, осмислити внутрішні закономірності кожного її рівня.

Для шкіл нефілологічного профілю:

Принцип проблемно-ситуативної організації навчання. Для старшокласників профільних шкіл важливим є усвідомлення значення української мови у вирішенні професійних завдань, тому навчання слід будувати за проблемно-ситуативним принципом, використовуючи імітаційне моделювання ситуацій, спонукаючи учнів до роботи з довідковими, лексикографічними працями та літературою, пов'язаною з майбутньою професійною діяльністю.

Комунікативний принцип, що забезпечує вільне володіння мовою в різних соціальних сферах, насамперед професійній.

Принцип урахування життєвої перспективи. Його суть полягає в репрезентації інформації, що дозволяє вирішувати життєві завдання, зокрема відомостей з риторики, стилістики, культури мовлення тощо.

Принцип комплексного розвитку всіх сфер особистості учня – когнітивної, емоційно-вольової, етичної. Традиційно склалося, що в процесі навчання створюються найсприятливіші умови для розвитку здебільшого пізнавальної сфери особистості, що знижує результативність навчання, тому важливо залучити інші сфери особистості, забезпечити розвиток творчого потенціалу старшокласників.

Позалінгвальний передбачає врахування суспільних умов, у яких функціонує мова. Дотримання цього принципу допоможе,

зокрема, пояснити причини лексичних запозичень, переосмислення значень деяких слів тощо.

III. Структура профільного навчання української мови

Диференційоване навчання української мови реалізується за двома профілями:

філологічним (у межах суспільно-гуманітарного напрямку);

нефілологічним: суспільно-гуманітарний напрям, зокрема історико-правовий, економічний, юридичний; природничо-математичний; технологічний; художньо-естетичний; спортивний.

Профіль навчання української мови – це своєрідний спосіб організації диференційованого навчання мови, що реалізує мету мовної і мовленнєвої підготовки старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах різного типу.

Профіль навчання української мови визначається з урахуванням профілю навчального закладу – загальноосвітня школа з поглибленим вивченням філологічних чи нефілологічних дисциплін, гімназія, ліцей, коледж тощо.

Базові знання української мови, одержані учнями в основній школі (5-9 класи), становлять інваріантну складову змісту профільного навчання в 10-12 класах. Зміст навчання має відповідати державному загальноосвітньому стандарту [4].

Зміст профільного навчання української мови реалізується за рахунок інваріантної і варіантних складових на різних рівнях.

Рівень стандарту – обов'язковий мінімум змісту навчання у класах філологічного і нефілологічного профілів. Це базові знання, уміння і навички, які учні засвоїли в 5-9 класах й удосконалюють у 10-12. Рівень профільної підготовки учнів, що навчаються у класах філологічного і нефілологічного напрямку, різний.

Для класів філологічного напрямку – це поглиблений теоретико-практичний курс української мови, зорієнтований на майбутню професію, а для класів нефілологічного напрямку практичний курс з опорою на теоретичну базу знань, набутих в основній школі й розширених у старшій.

Складовою змісту і структури профільного навчання є курси за вибором – спецкурси і факультативи, що мають на меті поглиблення й розширення лінгвістичних знань та удосконалення комунікативних умінь і навичок. Курси за вибором уводяться до навчального плану того чи іншого профілю за рахунок шкільного або регіонального компонента.

IV. Форми організації профільного навчання

Основною формою навчання в старших класах був і залишається урок, отже, йому належить провідна роль у підвищенні результативності навчання, розвитку й виховання учнів. Урок – це інструмент виховання й розвитку особистості. Якої б модифікації не зазнавала його структура, урок є стрижнем, навколо якого розташовуються інші форми навчальних занять незалежно від типу школи.

Найбільш поширеними є уроки узагальнення й систематизації вивченого, повторення теми або розділу, хоч використовують усі інші типи, що зумовлено спрямованістю курсу мови на завершальному етапі його засвоєння – удосконалювати основні мовні й мовленнєві уміння й навички учнів. Характер опрацьованого матеріалу, наявність у школярів опорних знань, набутих у попередніх класах, визначають специфіку таких занять, які будуть ефективними й підтримуватимуть інтерес до предмета за умов використання оптимального варіанта структури уроку, науково обґрунтованої організації його змісту, правильного добору методів і прийомів роботи, засобів організації пізнавальної діяльності, системи завдань і вправ, що сприяють поглибленню знань учнів, удосконаленню їхніх умінь і навичок.

Інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні в освіті, спричиняють виникнення нових підходів до організації й проведення уроку української мови. У шкільній практиці з'являються нетрадиційні, або нестандартні уроки, що найчастіше проводяться саме в старших класах.

Необхідність вибору нетрадиційної форми навчання зумовлена й тим, що старшокласники – це потенційні студенти, тому виправдано приділяти особливу увагу таким урокам, як лекції, семіари, заліки, практикуми, оскільки в таких формах будуть відбуватися заняття й у вищих закладах освіти.

Урок-лекція – форма навчання, що будується на основі інформаційно-монологічного методу й передбачає систематичний, довготривалий виклад навчального матеріалу вчителем, продуманий і підготовлений заздалегідь, із застосуванням способів і прийомів пізнавальної діяльності учнів.

На відміну від традиційного уроку лекція забезпечує більш прискорений темп навчання, формування у старшокласників умінь самостійно й критично мислити, виробляє в них навички самоосвіти. Таким чином, лекційна форма навчання готує учнів до напруженої розумової діяльності, що чекає на них у майбут-

ньому.

Лекційним способом може подаватися матеріал, відсутній у чинних підручниках, зокрема з риторики, стилістики, культури усного й писемного мовлення тощо. Лекції часто використовуються в класах із поглибленим вивченням української мови з метою подання учням складної лінгвістичної інформації.

Зважаючи на те, що під час лекцій учні отримують знання в готовому вигляді й не набувають умінь самостійно працювати з літературними джерелами, науково-популярною, довідковою літературою, стало необхідним введення в навчальний процес **уроку-семінару** – форми навчання, що передбачає самостійне здобуття учнями знань з використанням різноманітних джерел і наступним колективним обговоренням у класі наслідків цієї роботи. На відміну від інших форм навчання семінар допомагає учням перевірити, уточнити, систематизувати свої знання, навчитися точно й аргументовано висловлювати власні думки, аналізувати, дискутувати.

Семінари сприяють вихованню в учнів критичного мислення, інтересу до знань, намагання самостійно набувати й поглиблювати їх, уміння працювати з довідковою та додатковою літературою, висловлювати власне судження про почуте й прочитане.

З метою залучення учнів до активної самостійної пізнавальної діяльності використовується **урок-практикум** – така форма навчання, у ході якої учні одержують можливість застосувати отримані знання в практичній діяльності. Мета уроку-практикуму з української мови полягає в закріпленні знань з усіх видів мовленнєвої діяльності, формуванні в учнів стійких умінь і навичок. Зважаючи на особливості побудови курсу української мови в старших класах, де переважає повторення й поглиблення вивченого, уроки-практикуми забезпечують розвиток комунікативної компетентності учнів. Цей урок відрізняється від уроків інших типів меншою його регламентацією й більшою самостійністю учнів.

Дидактичний потенціал уроку-практикуму полягає в організації різноманітної діяльності учнів, використанні методів і прийомів, що сприяють актуалізації знань, умінь і навичок. Під час уроку-практикуму організується дослідницько-пошукова діяльність учнів, словникова робота. Важливою складовою такого уроку є орфографічно-пунктуаційний практикум.

У формі співбесіди вчителя з учнями проводиться **урок-колоквіум**, мета якого – виявлення труднощів у засвоєнні учнями навчального матеріалу, а також типових помилок у мовленні.

Колоквіум може передувати вивченню теми або розділу з метою актуалізації опорних знань, необхідних для розуміння змісту, іти відразу після лекції для з'ясування рівня засвоєння учнями викладеного матеріалу, надання їм оперативної допомоги після вивчення теми або розділу.

Логічним завершенням вивчення багатьох тем і розділів з мови є **урок-залік**, головна мета якого полягає в перевірці якості знань учнів: повноти, глибини, систематичності й системності, гнучкості, міцності, усвідомлення.

Ефективність у навчанні забезпечує систематичне застосування **дидактичних ігор** – ділових і рольових ігор, ігрових ситуацій, що використовуються в навчально-виховному процесі з метою розвитку інтелекту, пізнавальної активності, творчого мислення учнів, спонукають їх до самостійного пошуку наукової інформації. У зв'язку з цим учителі намагаються поєднати весь навчальний матеріал «наскрізним» сюжетом, застосовуючи імітаційне моделювання ситуацій. Як правило, це ділові стосунки у виробничому колективі. Наприклад, програються ситуації: «Прийом на роботу», «Перший робочий день», «Прийом відвідувачів», «Нарада» тощо. Такий підхід зацікавлює учнів, формує в них професійно важливі комунікативні уміння, оскільки навчання відбувається через дії, максимально наближені до реальних умов ділового спілкування.

У старших класах найчастіше використовуються ігри дискусійного характеру, а також ігри, що моделюють майбутню професійну діяльність учнів. Найважливішими критеріями відбору гри є її цільова настанова, специфіка профілю школи (класу) – математичний, економічний, медичний тощо, ступінь підготовленості учнів, матеріально-технічна база школи.

Добираючи ту чи іншу форму навчання, учителі мають урахувати низку чинників: її вплив на розвиток учнів, дидактичну мету заняття, зміст і характер навчального матеріалу, навчально-матеріальну базу школи, власний досвід та ін. Заслужовує на увагу й такий чинник, як урахування запитів і побажань самих учнів.

V. Допрофільне навчання

Допрофільна підготовка. Ця форма навчання здійснюється в 5-9 класах з метою професійної орієнтації учнів та формування їхньої комунікативної компетентності.

Професійна орієнтація учнів сприяє вибору в майбутньому напрямку профільного навчання, зокрема поглибленого навчання

української мови, і реалізується починаючи з 8 класу.

У 8-9 класах вводяться курси за вибором, що є основою диференціації профільного навчання. Одні з них орієнтують на вибір професії філологічного профілю, інші сприяють загальному мовленнєвому розвитку особистості.

Профільне навчання української мови, крім розширення і поглиблення знань, удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, покликане забезпечувати формування стійкого інтересу до мови як засобу формування і вираження думок, спілкування з іншими людьми, розвиток інтелектуальних здібностей та орієнтацію на майбутню професію, здійснювати естетичне та етичне виховання учнів.

Складовою допрофільної підготовки школярів є позакласна і позашкільна робота (гуртки, олімпіади, конкурси, конференції, Мала академія наук) – увесь спектр науково-дослідницької діяльності учнів, що широко практикується в сучасній школі.

У 5-7 класах допрофільна підготовка має загальний, неспеціалізований характер, а в 8-9 класах вона стає професійно орієнтованою, бо саме тут чіткіше визначаються інтереси учнів у виборі майбутнього профільного навчання. І в саме цих класах розпочинається поглиблене навчання української мови, яке чітко визначило філологічний напрям майбутньої професії.

Допрофільна підготовка учнів з української мови вимагає чіткого дотримання перспективності і спадкоємності у навчанні – однієї з вимог концепцій та стандарту мовної освіти в Україні.

IV. Умови реалізації концепції

Основними умовами реалізації положень концепції профільного навчання української мови в старшій школі є:

- неухильне дотримання положень 10-ї статті Конституції України;
- запровадження Закону України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, навчально-виховних концепцій, зокрема концепцій когнітивної й комунікативної методики навчання української мови;
- опора на інтелектуальний потенціал учнів, урахування мотиваційних настанов вивчення української мови;
- використання в якості основного засобу навчання профільного орієнтованого тексту як середовища функціонування мовних одиниць, що дозволяє залучити старшокласників до мовленнєвої діяльності, мотивує

засвоєння лінгвістичної теорії, підвищує пізнавальний і виховний потенціал уроку;

- розробка навчальних комплектів, диференційованих відповідно до профілю навчання, програм, підручників, посібників, електронних засобів навчання;
- упровадження комп'ютерних технологій, Інтернет, дистанційних курсів, електронних посібників;
- підготовка й перепідготовка вчителів відповідно до вимог навчання української мови в профільних школах.

Література:

1. Анісікіна Н.О. Організація профільного навчання в сучасній школі. – Х.: Основа, 2003. – 176 с.
2. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – №3. – С.76-80.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Закон України «Про освіту» // Верховна Рада України. Законодавство України про освіту: 36. законів за станом на 10 березня 2002 р. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – С.11-35.
6. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
7. Книга вчителя української мови та літератури: Довідково-методичне видання. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 352 с.
8. Концепція профільного навчання в старшій школі // Управління освітою: Довідник управління. – Число 15-16. – Серпень 2005 р. – С.33-46.
9. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М.І.Пентиліук, – К.: Ленвіт, 2005. – 402 с.
10. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концепція комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15-20.
11. Пентиліук М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – № 8. С.5-7.
12. Словник-довідник з української лінгводидактики /За ред. проф. М.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
13. Федоренко В.Л., Скуратівський Л.В. Методичні рекомендації щодо вивчення української (рідної) мови у 2006-2007 навчальному році // Дивослово. – 2006. – №8. – С.29-40.

ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «РИСУНОК» ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ ОЦІНЮВАННЯ

У статті розглядаються підходи до оцінювання компетенцій студентів за кредитно-модульною системою в процесі викладання курсу «Рисунок». В основу дослідження покладено досвід викладання мистецьких дисциплін у Київському міському педагогічному університеті ім. Б.Д. Грінченка.

Згідно із проектом Концепції розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, метою розвитку педагогічної освіти є формування вчителя ХХІ століття, здатного здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентоспроможним на ринку праці [1, 297].

Підвищення якості педагогічної освіти, зазначено у вищезгаданому документі, та забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагають подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку й саморозвитку студентів та передбачають:

- впровадження кредитно-модульної системи навчання;
- використання інформаційно-комп'ютерних технологій та інтерактивних методів навчання й мультимедійних засобів;
- індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів;
- впровадження електронних засобів навчання (підручників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм;
- технічну й технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання;
- використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти [1,304].

У Київському міському педагогічному університеті ім. Б.Д. Грінченка на кафедрі «Образотворче мистецтво», окрім

* © Прохорова Н.О.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

загальнопедагогічних дисциплін провідна роль відводиться дисципліні «Рисунок», який є основою навчання образотворчого мистецтва, пізнання загальних законів образотворчої грамоти.

Методична система навчання рисунку спирається на обґрунтовані теоретиками й практиками вищої школи загальні дидактичні принципи вищої освіти, зокрема принцип забезпечення єдності наукової та навчальної діяльності, принцип професійної спрямованості, принцип інформатизації та технічного забезпечення, принцип неперервної освіти, принцип орієнтації на розвиток особистості студента.

Проблема творчого розвитку майбутніх учителів розглядається в наукових працях і методичних роботах А.Д.Альохіна, Г.В.Бєди, Н.С.Боголюбова, С.Є.Ігнат'єва, В.С.Кузіна, Є.Ф.Кузнєцова, Н.Н.Ростовцева, С.Д.Смірнова та ін.

Великою підмогою в розвитку й удосконаленні теорії, практики й методики викладання рисунку в рамках художньо-професійної освіти й естетичного виховання студентів є значний досвід художньої школи реалістичного спрямування за кордоном, зокрема в Росії. На наш погляд, велике теоретичне й практичне значення має досвід А.Г.Венеціанова, К.Н.Істоміна, Н.П.Кримова, Д.Н.Кардовського, П.П.Чистякова та ін.

Практика навчання образотворчої діяльності охоплює багато засобів та прийомів, якими буде користуватися у своїй педагогічній діяльності майбутній учитель образотворчого мистецтва. Їх переконливість перевірена часом. Однак подальший якісний крок у розвитку методики навчання рисунку неможливий без пошуків нових шляхів, глибоких досліджень традиційних форм з урахуванням сучасних новітніх педагогічних технологій. Окрім того не можна обійти той факт, що, не дивлячись на єдність загальних закономірностей ведення процесу рисунка, існують специфічні особливості навчання цієї дисципліни в різних навчальних закладах. Це обумовлено рівнем підготовленості абітурієнтів, їхньою майбутньою професією й, отже, характером та обсягом програми дисципліни «Рисунок». Відомо, що вступники до педагогічних вищих навчальних закладів мають переважно слабшу спеціальну підготовку, ніж ті, хто обрав безпосередньо художній навчальний заклад. Негативним, на нашу думку моментом, є й недостатня кількість навчальних годин, виділених на опанування мистецьких дисциплін.

Введення в нормативний навчальний процес кредитно-модульної системи підготовки фахівців, забезпечує вирішення цілого комплексу дидактичних завдань: оптимальне педагогічне

управління навчальним процесом, стимулювання творчої активності студента в процесі формування практичних умінь та навичок, здійснення гнучкої варіативної індивідуалізації навчання.

Першочерговим завданням на заняттях із рисунку має бути дотримання дидактичних принципів свідомості, творчої активності й самостійності. Свідомий підхід до процесу рисунка складається з розуміння мети та завдань навчальної роботи, цілеспрямованого сприйняття, осмислення, тобто вивчення природи та її зображення, із творчої переробки отриманих знань і практичного їх втілення. Поміж тим, як показує практика, часто студенти механічно, безцільно змальовують зовнішність природи без спроби пізнання сутності сприйнятого. Причиною цього може бути нерозуміння студентами мети завдання, незнання методів роботи, пасивність розумової діяльності, несформованість установки на сприйняття і т.п., тобто, ті моменти, які привносять у процес навчання елементи формалізму. Тому основними умовами успішного навчання на заняттях із дисципліни «Рисунок» є визначення загальної навчальної мети й завдань, наявність у студентів теоретичних знань, гострота зорового сприйняття природи, правильне сприйняття зображення.

Відповідно до запропонованої навчальної програми занять із рисунку реалізуються дві основні мети, а саме: розвиток у суб'єктів навчання здатності творчо ставитись до роботи, формування в студентів умінь і навичок, необхідних для виконання цієї роботи. Отже, студенти вирішують завдання, пов'язані з компоновкою зображення на площині, знаходженням пропорційності й конструктивності предметів, організацією простору, передачею форми й об'єму. Між потребами в технічному вдосконаленні та потребою в набутті нових знань і творчих здібностей існує прямий зв'язок. Сформована техніка рисунка й творчий досвід дають можливість студентам вирішувати більш складні творчі задачі, а значить безпосередньо впливають на процес формування творчої діяльності. Викладачам відомо, наскільки важливу роль відіграє ставлення студентів до процесу й результатів навчального пізнання. Тому втягнення їх у сферу педагогічної взаємодії – одна з умов розвитку позитивного ставлення студентів до навчального матеріалу. Важливе значення має виразність натурної постановки, розкриття перед студентами краси виявлення сутності зображуваного об'єкта, що є зв'язком форми та змісту. Розглядаючи навчальну постановку, як умову, від якої залежить виявлення творчих якостей студентів, викладачеві слід

постійно приділяти увагу гармонійній організації навчальної постановки в середовищі, якості її освітлення, предметів, що входять до неї. Навчальна постановка повинна відображати завершену тематичну композицію. Тільки в такому випадку вона може мати формуючий і розвиваючий початок творчої навчальної діяльності студентів.

Однією з найважливіших умов успішного формування професійних знань, умінь і навичок студентів на заняттях є навчально-творчі завдання рисунка, їх послідовна методична реалізація.

Представлена програма з дисципліни «Рисунок» складається з тематичних модулів, які є самостійними частинами навчального матеріалу й підпорядковані провідній меті всього курсу. Тематичний модуль містить навчальний матеріал, структурований у систему практичних завдань, які сформують певні вміння та навички студента. Так, перші завдання виявляються найбільш аналітичними, привчають бачити в оточуючому різноманітті «геометричну» першооснову, прозорість конструкції, «кулясту» об'ємність окремих предметів. Засвоєння «культури гіпсів» формує класичні уявлення про гармонію. На кожному етапі навчання йде відкриття способів зображення простору за допомогою лінії, рельєфу, ретельно підібраних тональних співвідношень. Поступово формуються вміння об'єднувати «аналітику» в композиційну єдність простору «аркуша» і простору зображення. Така «конструкція» навчання рисунку стосується кожного тематичного модуля й має позитивні результати.

Художньо-педагогічна освіта охоплює також самостійну пізнавальну діяльність, що включає опрацювання спеціальної літератури, відвідування різноманітних художніх виставок, спілкування з художниками-педагогами. Завдяки цьому процес художньо-педагогічної освіти стає ефективним, а здобута інформація – одним із джерел професійного вдосконалення. Тому самостійну пізнавальну діяльність студентів слід розглядати, як необхідний елемент їхнього фахового зростання.

Модульне навчання передбачає роботу студента за власним індивідуальним планом, який містить цільову програму дій та методичне керівництво. Існуюча програма з рисунка будується на натурному рисуванні, на вирішенні навчально-аналітичних і технічних завдань навчання й передбачає послідовне вивчення шляхом виконання різних завдань із натури, починаючи із простих предметів і закінчуючи складною

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

постановкою фігури людини на повний зріст. Структура програми поєднує такі основні напрями діяльності студента:

- теоретичну підготовку з основ рисунка;
- практичну роботу (навчальні завдання, начерки, замальовки та творчі роботи);
- індивідуальну роботу студентів (консультації, індивідуальні завдання, індивідуальні навчально-дослідні завдання);
- самостійну роботу студентів (робота в інформаційних мережах, засвоєння теоретичного матеріалу, практична робота в позанавчальний час);
- навчально-творчу діяльність під час виконання самостійних робіт, а також під час проходження пленерної практики;
- методичну підготовку (практика в школі, виконання наочності за темами шкільної програми).

Для розвитку потреби в нових знаннях, уміннях і навичках, для формування творчих якостей особистості майбутнього педагога на заняттях рисунком пропонується система завдань, пов'язаних із рисунком не тільки з натури, але і з пам'яті та за уявою. Ці завдання виконуються під час індивідуальної й самостійної роботи в позанавчальний час.

Важливого значення в навчальній діяльності студентів набуває засвоєння властивостей різноманітних образотворчих матеріалів, виявлення їх технічних і виразних можливостей. Вибір образотворчих матеріалів і прийомів роботи з ними визначається цілями й завданнями з рисунка. По мірі набуття студентами необхідних умінь і навичок із даної дисципліни, їм надається можливість більш широкого вибору образотворчих матеріалів (туш, перо, пензель, вугіль, сангіна, соус, папір різноманітних відтінків і фактури і т.п.). Усе це сприяє розширенню художньо-творчих можливостей студентів у досягненні художньої виразності рисунка, а саме побудові всієї структури зображення, співвідношенню її виразних та зображувальних можливостей.

Указані в програмі навчально-практичні завдання необхідно розглядати, як обов'язковий мінімум. Навчально-творчі завдання мають варіативний характер. Залежно від рівня підготовки студентів можна змінювати тематику завдань, а також визначити кількість годин на вивчення кожної теми, при цьому важливо зберігати дидактичні засади навчання.

Для досягнення більшої ефективності вивчення дисципліни

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

«Рисунок», розроблений і запропонований методичний матеріал, що на нашу думку, має допомогти студентам швидко зорієнтуватися в проблемних ситуаціях, які виникають у процесі навчання. Разом із тим, вони мають отримати блоки конкретних завдань з індивідуальної та самостійної роботи на весь семестр.

Залежно від загального тематичного наповнення аудиторного модуля формуються завдання для індивідуальної та самостійної роботи.

Згідно проекту КМСОНП, індивідуальна робота є формою організації навчального процесу, яка спрямовується на поглиблення вивчення студентами навчальної дисципліни й проводиться під керівництвом викладача в позааудиторний час за окремим графіком, складеним кафедрою. На індивідуальних заняттях із рисунку студенти, як правило, доопрацьовують незавершені аудиторні завдання, отримують індивідуальні завдання для поглиблення знань та майстерності, отримують консультації викладів із будь-яких питань стосовно рисунка.

На нашу думку, цікавою формою індивідуальної роботи студента є індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ), яке використовується в процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу. Такою роботою запропонована загальна тема «Копіювання як один із методів навчання рисунку». Метою такого навчально-дослідного завдання є:

- знайомство з різними школами та авторською манерою видатних майстрів минулого та сьогодення;
- оволодіння технікою та технологією рисунка;
- розвиток навичок самостійної роботи під час ознайомлення із творчістю видатних майстрів світового мистецтва;
- глибоке осмислення й збереження традицій і мови образотворчого мистецтва.

Наприклад, якщо на першому курсі вивчається блок тем із зображення предметів навколишнього середовища, рослинного й тваринного світу та ставляться вимоги щодо опанування науково-теоретичних основ рисунка, придбанням елементарних навичок у зображенні предметів, їх просторовому розташуванні, то і навчально-дослідне завдання має бути орієнтованим на такі ж теми. По завершенні курсу студент представляє на захист свою роботу, яка складається з теоретичної частини – дослідження й практичної роботи, а саме копії з роботи майстра.

Самостійна робота є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових

навчальних занять, без участі викладача. Темі завдань із самостійної роботи відповідають темам аудиторної роботи й мають нести такі ж завдання, але з більш вираженою конструктивною побудовою. Це може бути «прозорий» рисунок предмета складної форми, чи завдання на технічні вправи щодо виявлення властивостей поверхні паперу та можливостей графічних матеріалів. Узагалі самостійна робота студентів із дисципліни «Рисунок» у позанавчальний час потребує ретельної копіткої повсякденної праці. Студент повинен навчитись працювати в різних умовах: на вулиці (пленері), в громадських установах (музеї, місця для відпочинку і т.п.), з ним завжди повинен бути невеличкий блокнот і олівець. Теоретична підготовка проводиться в інформаційних мережах (бібліотеки, підручники, конспекти, Інтернет і т.п.).

Контроль успішності студента визначається змістовими модулями які складаються з усіх видів виконуваних робіт: (теоретична підготовка, аудиторна практична робота, індивідуальна робота, ІНДЗ, самостійна робота) і оцінюються кількістю балів (шкалою рейтингових оцінок). Підсумкова оцінка виставляється на перегляді студентських робіт, після завершення повного обсягу семестрових завдань.

Підсумовуючи вищезазначене, можемо говорити, що в підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва одним із провідних предметів був, є й буде рисунок, як основа їхньої професійної майстерності.

Література:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянюк, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Гинзбург И.П. П.Чистяков и его педагогическая система. — М.-Л., 1940. — С. 128.
3. Дейнека А. Учитесь рисовать. — М., 1960.
4. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. — М., 1950.
5. Кирцер Ю.М. Рисунок и живопись 2-е изд. — М.: Академия, 1998.
6. Кириченко М.А. Основы образотворческой грамоты. — К.: Вища школа, 1982.
7. Бучинський С.Л. Основы грамоты з образотворчого мистецтва. — К.: Радянська школа, 1981.
8. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. — М., 1983.
9. Ростовцев Н.Н. Академический рисунок. — М., 1995.

СИСТЕМНО-ЦІЛЬОВЕ УПРАВЛІННЯ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті висвітлюються системно-цільове управління педагогічним процесом позашкільного закладу: теоретико-педагогічне забезпечення розвитку творчої особистості з урахуванням культурно-історичних традицій, підвищення індивідуального статусу кожного педагога і вихованця, педагогічний аналіз результативності всебічного розвитку дітей у педагогічному процесі.

Позашкільна освіта й виховання сьогодні – це особистісно-орієнтована модель освітнього процесу, що спрямована на формування освіченої людини, яка добре орієнтується та активно, конструктивно, творчо діє в умовах демократичного суспільства, побудованого на основі ринкових відносин.

Мета статті – перегляд традиційних підходів до управління позашкільним педагогічним процесом, переорієнтації його на інший кінцевий результат, не на кількість медалей і грамот, а на особистість дитини, її всебічний розвиток і творче самопочуття, духовний комфорт.

У своїй практичній діяльності колектив Цюрупинського центру дитячої та юнацької творчості враховує особливості розвитку суспільства, потребу у вихованні високоморального підростаючого покоління, працює над створенням умов для творчої самореалізації підлітків. Своєрідним девізом у роботі позашкільного закладу стали слова В. Сухомлинського про те, що школа лише тоді осередок виховання, коли вона стала для дитини вогником радісного, цікавого життя, що кличе до знань, до науки.

Мета, до якої прагне педагогічний колектив закладу передбачає цілеспрямований вплив на всі сфери особистості, створення в закладі сприятливої емоційно-моральної атмосфери, посилення уваги до конкретної дитини, підлітка, виховання в них повноцінних загальнолюдських якостей.

У рамках цих завдань розроблено пакет нормативно-правових документів: статут ЦДЮТ, концепцію розвитку, довгострокові проекти «Краєзнавець», «Радість спілкування», «Обдаровані діти». Вони мають на меті вдосконалення навчально-виховного процесу, щоб відійти від суто гурткової роботи до поглибленої навчальної, експериментально-дослідницької діяльності вихованців.

* © Гусь Т.Й., Пацалова Л.В.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Принциповим положенням діяльності ЦДЮТ є спрямованість на соціалізацію особистості, залучення до діяльності гуртків дітей із неповних, багатодітних та малозабезпечених сімей, дітей групи «ризик».

У кожному дитячому колективі створюється атмосфера творчої праці й пошуку, умови для психологічного комфорту дітей: можливість стати членом нового колективу ровесників, віднайти себе, задовольнити потреби свого віку, здобути визнання інших.

Педагогічний процес у позашкільному закладі має специфічні особливості, які відрізняють його від навчальних занять у школі. Перш за все він є добровільним, бо діти залучаються до позашкільної діяльності тільки на основі власного вибору, а містечтво позашкільного виховання полягає саме в тому, щоб гурткова діяльність гармонійно поєднувалась з навчанням у школі.

Увага, повага, турбота, любов до дитини є тим ґрунтом, на якому зростають її віра у свої сили, інтерес до навколишнього життя, здатність дивуватися, захоплюватися, досліджувати, фантазувати, вигадувати.

Розвиток індивідуальних здібностей і таланту вихованців, забезпечення умов для їхньої самореалізації є пріоритетними напрямками діяльності закладу.

Актуальність цієї проблеми вбачається в соціальному, психологічному та педагогічному аспектах.

Соціальний аспект має потребу в регулюванні соціальної активності підростаючого покоління, у використанні різноманітних форм громадських об'єднань, необхідних для залучення дітей до опанування соціальних ролей, у збагаченні дітей досвідом взаємодії з людьми для реалізації їхнього лідерського та творчого потенціалу.

Психологічний аспект ЦДЮТ передбачає утвердження дитини серед однолітків у соціальних відносинах.

Педагогічний аспект закладу полягає у формуванні виховного впливу однолітків один на одного, у створенні умов для гармонізації досвіду особистих і колективних відносин.

Сучасні вимоги до позашкільних закладів потребують професіоналізму всіх учасників освітнього процесу. Ефективне керівництво передбачає здатність розділити своє бачення проблем з іншими, організувати колектив для досягнення поставлених цілей, керувати разом із людьми, а не керувати людьми.

Головне завдання адміністрації – створити умови для розвитку творчого потенціалу кожного педагога. Щоб цей процес

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

був найбільш успішним, стосунки всіх учасників навчально-виховного процесу будуються на основі демократичного стилю й гуманізації.

Керівники гуртків працюють творчо, а значить, не бояться нового, проявляють високу зацікавленість у пошуку нових методик, вносять зміни у свою роботу, постійно намагаються підвищувати свою кваліфікацію, самовдосконалюватися.

У ЦДЮТ працюють 24 керівників гуртків: 21 із них має вищу та середню спеціальну освіту, 18 педагогів нагороджені грамотами районного відділу освіти, обласного управління освіти та грамотами Міністерства освіти і науки України, 6 керівників гуртків нагороджено значком «Відмінник освіти України».

Головне, що об'єднує педагогів закладу – це покликання працювати з дітьми й бажання їх виховувати як особистість. Байдужий педагог не може пробудити творчі здібності у вихованців. Уміння розкрити в дитині потенціального винахідника, талановиту особистість, повести за собою, дати можливість відчувати радість «хочу й можу» – це обов'язкова педагогічна умова ефективності праці в позашкільному закладі.

Суттєво важливою складовою зростання фахової майстерності педагога, його відповідальності за результати навчального процесу вважаємо створення умов для якісного здійснення навчання й виховання. Перш за все, наявність окремого навчального кабінету, класу, кімнати, навчального обладнання, методичної літератури, розробок, періодичної преси та ТЗН.

Формування керівника гуртка як педагога, зростання його професійного рівня, досягається спільними зусиллями адміністрації й профспілкового комітету. Цьому сприяють різні форми роботи:

- методичні ради;
- творчі майстерні досвідчених керівників гуртків;
- наставництво;
- атестація педагогічних працівників;
- творчі звіти керівників гуртків, відкриті заняття;
- конкурс «Керівник гуртка року».

Методичним відділом розроблені заходи щодо визначення рівня професійної компетентності й творчих нахилів педагогів. Це система діагностики, анкетування, тестування. Отримані результати є програмою, як для самовдосконалення керівників гуртків, так і аналітичним матеріалом для співпраці адміністрації з кожним членом педагогічного колективу, здійснення управлінського контролю. Провідна ідея контролю полягає не в тому, щоб

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

виявити недоліки і вказати на них, а в тому, щоб допомогти педагогу покращити свою роботу: аналізується діяльність гуртків і творчих об'єднань, вивчається методичний рівень занять гуртків, здійснюється контроль за станом навчально-виховного процесу. Завдання адміністрації – підтримати авторитет керівника гуртка, вивчити та узагальнити його перспективний досвід роботи.

Планування роботи, авторські програми навчання та виховання дітей у творчих колективах, система традиційних масових заходів, спільна робота із громадськими організаціями, школами, батьками сприяє постійному зростанню творчого потенціалу педагогів та вихованців ЦДЮТ.

Дитячі колективи Центру – переможці обласних, всеукраїнських та міжнародних конкурсів, змагань і фестивалів. Звання «Зразковий» мають хореографічний колектив «Улыбка» (керівник, відмінник освіти України – Т.М.Токар), вокальна студія «Пролісок» (керівник, відмінник освіти України – М.І.Гродецька), Музей бойової слави 87-ої гв. Ст. Дивізії (керівник, відмінник освіти України, учитель-методист – В.М.Бредіхіна). За підсумками обласного огляду дитячої творчості 2006 року до звання «Зразковий» представлені колективи: студія декоративно-прикладного мистецтва «Хобі – світ» (керівники С.Д.Філіпенко, С.М.Білоконь) і хореографічний колектив «Фантазія» (керівник О.В.Тимошенко).

Центр дитячої та юнацької творчості є базою районної дитячої громадської організації – «Дивосвіт», яка налічує 3958 дітей та підлітків. Мета діяльності організації – захист прав та інтересів підлітків, усебічний розвиток особистості дитини, її здібностей.

«Дивосвіт» має свою програму «Я – у світі, світ – навколо мене», яка передбачає:

- розвиток творчих здібностей дітей, виховання естетичного смаку;
- організація допомоги тим, хто її потребує;
- вивчення історії рідного краю;
- відродження національної культури.

Районну дитячу громадську організацію «Дивосвіт» очолюють Палати дорослих та дітей.

Педагогічне керівництво дитячими громадськими організаціями шкіл здійснюється педагогами-організаторами, методичне забезпечення їхньої роботи – ЦДЮТ шляхом проведення:

- постійно діючих семінарів-практикумів;
- школи педагога-організатора початківця «Перші кроки»;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- «круглих» та «проблемних» столів;
- методичних рад;
- ділових та тренінгових ігор;
- оглядів творчої майстерності «Натхненням творчим ми живемо»;

- методичної допомоги «на замовлення».

Один раз на 3 роки проводиться районний зліт дитячих громадських організацій шкіл району, на якому підводяться підсумки діяльності організації, нагороджуються кращі, даються старту нових творчих справ, координується спільний план дій.

ЦДЮТ та Палата дітей очолюють волонтерський рух та інші благодійні акції в школах району. Традиційними стали районні масові благодійні операції «Від святого Миколая до святого Валентина», «Поверни посмішку дитині» та ін.

Програма громадянського виховання позашкільного закладу реалізується через довгострокову проектно-цільову програму «Лідер» – це школа навчання лідерів дитячих громадських організацій, органів учнівського самоврядування.

Розвиток духовних, творчих здібностей вихованців здійснюється у відділі декоративно-ужиткового мистецтва, який об'єднує дітей зі стійкими інтересами до природи, конструювання, виготовлення різноманітних виробів, виконання практичних робіт.

У процесі виготовлення виробів із різноманітних природних матеріалів дітям надається можливість самостійно вирішувати численні композиційні, конструктивні та технологічні завдання, працювати над оформленням, оздобленням власних виробів. Дуже важливим елементом гурткової роботи є збагачення світогляду дітей, їхніх знань про навколишній світ, природу, розвиток естетичних почуттів, творчої активності, знання традицій українського декоративно-прикладного мистецтва. Діти також вивчають як заготовити та зберегти природні матеріали, навчаються правилам поведінки в природі, здобувають інформацію про історичні витоки народних ремесел.

Вихованці, які займаються в майстернях Центру, ще не вирішили, ким вони стануть за фахом, але досвід свідчить про те, що їхні сьогоденні захоплення допоможуть їм під час вибору професії.

Вироби, які експонуються на різних виставках, місцевих, районних, обласних, у Києві, викликають захоплення, як у дорослих, так і в дітей.

Формула успіху гуртків відділу декоративно-ужиткового мистецтва полягає в поєднанні таланту, фантазії керівника із

працелюбністю та творчістю дітей.

Усе це в сукупності й взаємодії орієнтує освітньо-виховну діяльність Центру дитячої та юнацької творчості на забезпечення соціально-економічної адаптації учнівської молоді, допомагає реалізувати свої здібності, знайти кожному індивідуальний шлях до духовно-морального розвитку, професійного самовизначення, входження в сучасне життя.

Література:

1. Закон України «Про позашкільну освіту» // Освіта України. – 2000. – №3.
2. Концепція позашкільної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – №7.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998.
4. Ковбасенко Л.І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного закладу. – К.: ІЗМН, 2000.
5. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник / Доній В.М., Несен Г.М.
6. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. – М.: Просвещение, 1981.
7. Сущенко Т.І. Управління позашкільним процесом: Науково-методичний посібник. – Запоріжжя, 1994.

Калюжна О.І.*

ФОРМУВАННЯ САМОДОСТАТНЬОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті подаються відомості про роль позашкільної освіти у формуванні особистості. Наводяться результати експериментальної перевірки ефективності змісту і педагогічних засобів формування навичок здорового життя підлітків.

Усі зміни, що відбуваються в освітньому просторі України, зусилля педагогів-учених і практиків, психолого-педагогічні дослідження, створення інноваційних технологій навчання та виховання мають одне спрямування – виховання людини 21 ст. Якою має бути людина в майбутньому?

Ідеться, у першу чергу, про особистість, про її розвиток, про її щастя. Така ж тенденція спостерігається у визначенні головної мети національного виховання Державною Національною програмою «Освіта» /Україна 21 ст./, де на перше місце висуваються ідеї успадкування духовних, національних надбань

* © Калюжна О.І.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

українського народу, засвоєння його соціального досвіду, але знову-таки зі спрямуванням на всебічний розвиток особистості. Усе для людини, для її блага.

Відомо, що виховання особистості під впливом зовнішніх чинників, умов життя й діяльності проходить через внутрішні сили, через природні та набуті в процесі життєдіяльності якості людини. Кінцевим етапом такий механізм виховання особистості передбачає самовиховання, самостійну організацію життєвих програм, самовдосконалення. Ідеться про педагогічне керівництво процесом розвитку особистості, не особистістю, а її розвитком, що по суті і є змістом виховання [1, с. 4-5].

Процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості надає людині можливість відчувати себе дієздатною та захищеною, сприяє усвідомленню свого місця в суспільстві, долучаючи її до суспільного життя, формує систему її ціннісних орієнтацій, поглядів, переконань [2].

У громадянському вихованні особливого значення набуває особистісно орієнтований підхід, коли в центрі освітньо-виховного процесу стоять інтереси дитини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його суверенітет.

Результативність громадянського виховання особистості значною мірою зумовлюється тим, наскільки ті чи інші форми, методи виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління, здатності до самоактивності, до усвідомлення світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадянського самовизначення.

Виховання громадянина України здійснюється спільними зусиллями дошкільних навчальних закладів, школи, позашкільних закладів освіти, громадських, дитячих та юнацьких організацій, ЗМІ. На нашу думку, позашкільні заклади мають переваги в роботі з підлітками, тому що виховання здійснюється в умовах неформального спілкування.

Позашкільні заклади належать до так званих закладів неформального виховання. Але саме вони найдійовіше впливають на безперервне й свідоме духовне самовдосконалення й самовизначення дітей і молоді. Заняття в них, будучи не обов'язковими, природно «добудовують» незаповнені проміжки соціального становлення особистості. Свобода й можливість вибору улюблених занять у позашкільних закладах благотворно впливають на характер самоорганізації всього наступного життя людини, її базову професійну підготовку й компетентність, допомагають знайти привабливу модель майбутньої професійної

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

діяльності, уже в ранньому віці визначити своє місце в житті, повніше реалізувати творчі можливості.

Розглядаючи різноманітні підходи до діяльності позашкільної освіти, описані в працях Л.Ковбасенко, І.Мельникової, Л.Павлової, Г.Пустовіта, О.Сухомлинської та інших, ми з'ясували, що сучасні українські позашкільні заклади поступово стають широкодоступними, багатофункціональними центрами творчості дітей, набувають ознак багаторівневої педагогічної системи. Вони є складовою частиною системи безперервної освіти.

Безперервна освіта й виховання характеризуються насамперед особливим типом взаємодії з усіма підсистемами, специфічним характером взаємодоповнення й взаємовпливу. Безперервність освіти й виховання може бути повноцінною лише тоді, коли розвиток гармонійно розвиненої особистості стимулюється в кожній ланці цієї системи. При цьому внутрішня єдність як ознака безперервності не зводиться тільки до узгодженості роботи всіх установ і організацій. Вона являє собою єдину систему функцій усіх компонентів об'єктів у цілому.

Усе це дає підстави стверджувати, що позашкільні заклади в загальній системі безперервної освіти й виховання виконують не додаткову, а за певних умов випереджувально-прогностичну функцію.

Коли дитина приходить до позашкільного закладу у вільний від уроків час, вона потрапляє в зовсім інше середовище, у якому часом відсутня цілеспрямована програма систематичного, професійно спланованого педагогічного впливу. Процес розвитку особистості, початий школою, тут часто-густо не дістає продовження, бо починається зовсім новий його хід, швидше спонтанний, аніж організований з урахуванням уже досягнутого школою.

Розумне поєднання шкільної й позашкільної виховної стратегії означає початок якісно нового, цілісного підходу до виховання особистості в єдиному процесі безперервної освіти, а тому має велике майбутнє. Співробітництво й взаємодія школи й позашкільного закладу зумовлені обоюдопільною зацікавленістю: практична діяльність, яку дитина здійснює в позашкільному закладі, стимулює її пізнавальну активність і вимагає засвоєння теоретичних знань, задовольняє потребу в активності й розширює знання для навчання в школі. Треба наголосити на тому, що такий взаємозв'язок необхідний на всіх етапах виховання всебічно розвиненої особистості й здійснюється за принципом «вертикальної наступності» на всьому шляху безперервної освіти. Якщо школа закладає основи для

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

всебічного розвитку особистості, то позашкільний заклад в органічній єдності зі школою створює сприятливі умови для збільшення ефективності цього процесу.

Період позашкільного виховання й навчання правомірно розглядати як стартовий майданчик професійного самовдосконалення, від якого залежить увесь особистісний і творчий потенціал індивіда, що розвивається, його кваліфікаційний статус. Цей етап можна назвати найоптимальнішим у визначенні життєвих планів і перспектив, вважає Т. Сущенко [3].

Нинішній акцент на здоровому способі життя відбиває ту обставину, що, очевидно, раніше людина ніколи не була так близько до того, щоб стати господарем свого здоров'я, зазначає І. Бех. І чим більше вона в змозі контролювати своє здоров'я, тим більше може сприймати себе як істоту автономну, самодостатню й вільну. Але, зобов'язуючи саму себе вести здоровий спосіб життя, тобто контролювати своє здоров'я, людина покладає на себе й певну відповідальність за свій вибір [4, с. 216].

Поняття формування здорового способу життя світовою спільнотою визначається як процес застосування зусиль для сприяння поліпшенню здоров'я й благополуччя взагалі, зокрема, ефективній політиці, розробці доцільних програм, наданню відповідних послуг, які можуть підтримати та поліпшити наявні рівні здоров'я, дати людям змогу посилити контроль над власним здоров'ям і покращити його.

У своєму дослідженні ми робимо акцент на формуванні навичок здорового способу життя підлітків, бо здоров'я підлітків – це суспільне здоров'я через 15-20 років.

Проблеми формування здорового способу життя досліджували з погляду філософії та соціології П. Бобровський, О. Кудрявцева, Ю. Лисицин, Є. Савельєва, О. Сахно, Л. Сущенко, психології – В. Вілюнас, Г. Петровська, Д. Узнадзе, медицини – М. Амосов, Г. Апанасенко, В. Войтенко, С. Громбах, С. Долецький, І. Теремкова, біології людини – Г. Брехман, В. Сермєєв, С. Шмалей, фізіології – М. Введенський, І. Павлов, гігієни – Ю. Валентик, А. Ляхович, Г. Сердюковська, Г. Даниленко.

Соціально-педагогічним умовам формування фізичного здоров'я підлітків у позашкільній діяльності присвячено дослідження О. Сватєєва, О. Жабокрицької. Профілактиці асоціальної поведінки – дослідження В. Оржеховської, І. Шишової. Особистісно-гуманістичним підходам до розвитку дитини – Н. Калініченко, Б. Богоявленської.

Ряд учених установили взаємозв'язок між організацією пе-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

дагогічного процесу та збереженням здоров'я дітей (С. Громбах, В. Каган, І. Сікорський, В. Сухомлинський, Г. Ушаков, С. Болтівець та інші). Сучасні підходи до діяльності закладів позашкільної освіти розкриваються в працях І. Мельникової, Г. Пустовіта, О. Сухомлинської, О. Семенова, Л. Ковбасенко, Л. Павлової, Т. Сущенко, В. Береки.

Із проблеми виховання здорового способу життя накопичився значний емпіричний досвід, що потребує теоретичного обґрунтування та узагальнення. Але спеціальних досліджень процесу формування навичок здорового способу життя підлітків в умовах позашкільних закладів немає. Тому, на нашу думку, дослідження стану проблеми в педагогічній науці взагалі та позашкільній освіті зокрема й запровадження перспективних, інноваційних форм навчально-виховної роботи дозволить виявити фактори впливу на процес формування навичок здорового способу життя в підлітковому віці й сприятиме створенню валеологічного середовища в позашкільних навчальних закладах.

Ці умови визначили тему нашого дослідження «Формування навичок здорового способу життя підлітків у позашкільному навчальному закладі».

Розробка й експериментальна перевірка ефективності змісту й педагогічних засобів формування навичок здорового способу життя підлітків у позашкільному навчальному закладі є метою нашого дослідження.

Для розв'язання цієї мети визначені такі завдання:

- вивчити стан проблеми в психолого-педагогічній літературі та практиці роботи позашкільних навчальних закладів;
- виявити й обґрунтувати особливості процесу формування навичок здорового способу життя засобами позашкільної освіти;
- розробити й обґрунтувати зміст, критерії, засоби формування навичок здорового способу життя в підлітків в умовах позашкільного навчального закладу;
- апробувати особистісно орієнтовані технології формування навичок здорового способу життя підлітків у системі навчально-виховної роботи позашкільного закладу.

Компонентами здорового способу життя підлітків, на нашу думку, є: гармонійний розвиток фізичних і духовних сил, загартування організму, оптимальна рухова активність, збалансоване харчування, творча діяльність, активний і пасивний відпочинок, повноцінний сон, дотримання режиму дня, психологічна підготовка, як умова попередження стресів, розумової перевтоми; дотримання правил гігієни, особиста поведінка, спрямована на

попередження шкідливих звичок.

Аналіз науково-методичних, інформаційних джерел та педагогічної практики дозволяє виділити декілька взаємопов'язаних тенденцій, які мають негативний вплив на ефективність навчально-виховного процесу. Це значне зниження зацікавленості молоді в навчанні, погіршення фізичного й психічного розвитку значної кількості дітей і підлітків.

З метою стимулювання більш активного включення підлітків у процес навчання, нами було розроблено програму інтегрованого спецкурсу «Здоров'я й краса».

Перевагами нашої моделі є створення умов для неформального спілкування підлітків, обміну досвідом, створення власної життєвої програми; активних процесів формування, збереження, зміцнення й відновлення здоров'я, усвідомлення власної значущості й унікальності, активного відпочинку, як умови попередження стресів, психоемоційного оздоровлення, підвищення самооцінки, оволодіння навичками гігієнічного догляду за шкірою в домашніх умовах.

Основними завданнями спецкурсу є формування навичок здорового способу життя; вироблення мотиваційних установок на самооздоровлення (загартування, фізичні вправи, здорове харчування); попередження появи шкідливих звичок; прищеплення навичок особистої гігієни.

Як показують наші дослідження, на першому році занять гуртка вихованці звертають увагу на власне здоров'я переважно тоді, коли вже проявилися симптоми хвороби. Під час проведеного опитування стосовно ставлення підлітків до власного здоров'я, ми виявили, що достатнім рівнем ставлення до власного здоров'я володіють 21 %, середнім – 35 %, низьким – 44 %. Вихованці другого року навчання, почали активніше цікавитися власним здоров'ям. Це проявлялося в дотриманні режиму дня, застосуванні основ раціонального харчування, чергуванням фізичних, розумових навантажень із відпочинком. Але найбільший інтерес у вихованців викликала активізація рухового режиму (і це є властивим для підлітків). Результати повторного опитування показали певні зміни в ставленні вихованців до свого здоров'я: достатній рівень – 40%, середній – 42%, низький – 18%.

Впровадження інтегрованого спецкурсу «Здоров'я і краса» у практику діяльності позашкільних закладів дає позитивні результати у формуванні навичок здорового способу життя, гігієнічних навичок у підлітків.

Престижність здорового способу життя зростає в сучасному

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

світі. Стало модним грати в теніс, займатися аеробікою, плаванням та іншими видами спорту, відвідувати тренажерні зали чи мати тренажери в домашніх умовах, стежити за своєю вагою, приймати вітаміни й харчові добавки. Щоправда, усе це коштує грошей, і не кожен може дозволити собі бути членом елітного спортивного клубу, але ж є й інші варіанти, які не вимагають матеріальних витрат, головне тут – бажання. І ми даємо змогу підліткам реалізувати своє прагнення бути здоровими й привабливими.

Таблиця 1

Ставлення підлітків до власного здоров'я

Низький	Не виявляє інтересу до вивчення питань зміцнення здоров'я, діяльнісного прояву здорового способу життя. Відсутнє усвідомлення необхідності дотримання ЗСЖ. Споживацьке ставлення до здоров'я. Байдужість до пагубного впливу на здоров'я шкідливих звичок. Більше цікавиться зовнішнім виглядом та думкою оточуючих, аніж здоров'ям. Не вважає здоров'я найвищою людською цінністю.
Середній	Свідоме ставлення до власного здоров'я, осмислення впливу на стан здоров'я шкідливих звичок та інших пагубних факторів. Орієнтація на необхідність збереження здоров'я присутня, але у виборі ціннісних орієнтацій переважають матеріальні цінності. Періодичне дотримання основних принципів здорового способу життя.
Достатній	Присутній стійкий інтерес до вивчення питання про здоров'я та ЗСЖ. Наявність стійких мотиваційних установок на збереження та зміцнення здоров'я. Постійне дотримання основних принципів здорового способу життя. В ієрархії загальнолюдських та особистісних цінностей категорію здоров'я вважає пріоритетною. Усвідомлення значення здоров'я, як умови реалізації свого фізичного, інтелектуального й творчого потенціалу. Розумна регуляція життєдіяльності.

Література:

1. Розенберг А.Я. Яку людину ми вважаємо вихованою. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка. – 28 с.
2. Войчук В.О. Суспільні потреби і стратегічні напрями розвитку позашкільних навчальних закладів: Навчально-методичний посібник – Кіровоград. ТОВ «Імекс-ЛТД», 2005. – 292 с.
3. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1996. – 144 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ НА ОСНОВІ ЕТНОДИЗАЙНУ

У статті аналізується процес становлення костюма. Подаються відомості про розвиток творчого мислення особистості на основі етнودизайну.

Процес розвитку й змін є постійним та безкінечним. Це стосується всіх сфер буття, у тому числі й процесу розвитку костюма. Костюмні форми, а від так мода, модернізується завдяки змінам, що відбуваються в соціальному житті, науці, техніці технології й, звісно, у самій людині. Пошук оптимальних форм в одязі відбувався на протязом віків, що дало можливість еволюції розвитку одягу. За цей тривалий період, людством було розроблено основні типи одягу та прийоми крою. Вони є основою конструктивної будови сучасного костюма.

Прийнято вважати, що народний костюм, на відміну від світського, є більш сталим. Аналізуючи історичний розвиток українського костюма можна зробити висновок, що зі зміною епох та історичних стилів народний український костюм, постійно набував деяких перетворень, хоча стрижнем у його побудові завжди залишалися основні давньослов'янські елементи одягу, такі як: сорочка, незшиті форми поясного жіночого одягу, поясний чоловічий одяг, дівочі вінкоподібні та жіночі платоподібні головні убори тощо. Український народний костюм не є однорідним. У різних етнографічних регіонах України, залежно від історичного розвитку, кожна етнічна спільнота створила, самобутні комплекси народного вбрання, які різнилися між собою й мали окремі регіональні особливості, наприклад: Середня Наддніпрянина, Полісся, Полтавщина й Слобожанщина, Поділля, Карпати й Прикарпаття, Південь.

З розвитком промисловості і все більшим виробництвом фабричних тканин та їх здешевленням, більшою доступністю промислових товарів для широких верств населення, народний костюм набував нового звучання внаслідок поступової заміни домотканих полотен, з яких виготовлявся традиційний одяг, на фабричні тканини. Така заміна відбувалась саме в промислових регіонах, хоча загальна композиція костюма лишалася не змінною. У регіонах, де спосіб життя й виробництва товарів носив

* © Корницька Л.А.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

традиційний, сталий характер, пов'язаний із циклічністю пір року та сезонністю сільськогосподарських робіт, у більшій мірі, зберігалися архаїчні форми одягу та прадавній характер орнаментальних сакральних композицій. Але, не змінюючи загальної композиційної побудови традиційного костюма, сталих його форм, сформованих протягом сторіч, можна виявити таку закономірність: у межах одного етносу, при загальноприйнятих прийомах створення комплексів убрання, змінювалась їх, внутрішня наповненість – оформлення та декорування, які залежали вже більше від індивідуального смаку й уподобань кожного майстра чи майстрині. У цьому полягає варіативність українського народного вбрання, відображається багатогранний талант народу. В одному селищі важко було знайти дві ідентично вишиті сорочки, однаково орнаментовані рушники чи розпис, хоча в композиційній основі лежали одні й ті ж прийоми декорування, орнаментальні елементи та мотиви оздоблення, характерні для певного етнічного регіону. Протягом тривалого розвитку народна орнаментика зберігала прадавні мотиви, пов'язані з віруваннями та естетичними вподобаннями й передавалась духовним спадком із покоління в покоління, набуваючи традиційності.

Простежуючи ці особливості в народній творчості, можна стверджувати, що в людині, як і в природі закладено механізм до постійної зміни, у рамках загальносталого. У загальноприйнятих формах одягу змінюються деталі, пропорційні відношення, прийоми оформлення, насиченість декором та, згодом, змінюється й сама форма, що є одним із рушіїв мінливості моди й так до безкінечя, але зберігаючи характер прадавніх візерунків, символіку кольору, технік оздоблення у творах народного мистецтва, зберігається сталість традиційної культури та ментальність народу.

Активний розвиток виробництва готового одягу зумовив швидку зміну як форм одягу, так і його оформлення. Механізм оновлення став здійснюватися значно швидше, що спричинило часту зміну моди в одязі. Прикладом цього є розвиток нових форм одягу й доволі стрімка плинність моди у двадцятому сторіччі. Розвиток промислової моди, урбанізаційні процеси, зміна темпів життя, усе більший попит на готовий одяг, швидко змінювали традиційні ціннісні орієнтири на загальну європатизацію в костюмі у всьому світі. Спільні стандарти та еталони, вимоги щодо спрощення та утилітарності, не могли не збіднювати промисловий одяг. Стандартизація прийомів виготовлення промислового одягу обмежувала творчі можливості професійної масо-

вої моди, хоча, слід зауважити, що українські виставкові еталонні моделі вітчизняних художників-модельєрів, завжди вирізнялися унікальністю й з успіхом представлялися на найавторитетніших оглядах мистецтва сучасного костюма. Формування спільних рис в одязі є складовою процесу інтернаціоналізації костюма у всесвітньому масштабі, разом із тим, зросли вимоги до художньої виразності в одязі промислового виробництва.

Потреба у вдосконаленні конструктивних та технологічних якостей одягу, його художньої виразності, поступово привело до пошуку нестандартних способів творчого мислення. Існує цілий ряд методів активізації творчого мислення, які широко застосовуються у винахідництві та раціоналізаторстві й стимулюють творчу думку, але не всі з них можуть бути застосовані в процесі художнього проектування одягу.

Мислення, як визначається в словнику «Професійна освіта» [1, с. 185], це активний процес відображення об'єктивного світу в поняттях, судженнях, теоріях. Основними розумовими операціями є аналіз і синтез. Мислення характеризується постійними переходами від конкретного до абстрактного, від часткового до загального, це перехід від незнання до знання, від неточного до точного, від невміння до вміння відбувається в процесі різноманітних розумових операцій. Творча діяльність, пояснюється в цьому ж словнику [1, с. 333] – це продуктивна діяльність людини, що породжує якісно нові, оригінальні матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Творчий процес – надзвичайно складне, навіть, у деякій мірі, явище непередбачуване, таке, що не піддається поясненню та систематизації, але на прикладі дизайну костюмної форми можна прослідкувати, як проходить творчий процес, відбувається творче мислення.

Результат досягається завдяки постановці конкретного завдання, а не фантазуванню взагалі, що в більшій мірі стосується людей із природним талантом, мета стимулює творче мислення й творчий пошук, під час якого застосовуються аналіз і синтез. Поштовхом до створення нової дизайн-форми в проектуванні сучасного одягу, а від так, стимулюванню творчого мислення, може служити давно минула та забута реальність, а саме – народний традиційний костюм. Пошуки нового в минувшині стимулює уяву, залучає до спадщини, розширює творчі можливості.

Методика навчальної дисципліни «Художнє проектування одягу», що входить у цикл професійно орієнтованих дисциплін, базується на вивченні українського костюма, історичному

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

розвитку його основних форм, загальної композиційної будови комплексів народного вбрання, аналізі окремих елементів костюма, крою, орнаментики, кольорових сполучень, одночасно вивчаються сучасні методи проектування та виготовлення одягу. У процесі виконання практичних робіт проводиться аналіз костюмів різного історичного часу та різних регіонів України, способи поєднання та носіння компонентів традиційного вбрання, аналіз сучасних форм одягу, його художнього оформлення. У комплексі, поєднання вивчення та аналізу історичних форм українського костюма та сучасних технологічних методів виготовлення одягу, породжує оригінальні ідеї під час художнього проектування сучасного одягу, впливає на розкриття творчих можливостей кожного студента. У такому поєднанні етнічний костюм виступає інформаційним образом і стимулом до творчого мислення.

«Інформаційний образ потрібен особистості для того, щоб вона сама могла творити. Отже, необхідні такі педагогічні технології, які б забезпечували студентську творчість», – наголошує М.П.Лещенко і далі: «Однією з таких технологій є різні види мистецтв.» [2, с. 66]. Як відомо, створення одягу також відносять до мистецтва. Костюм, що несе в собі образність і має художню цінність, можна віднести до твору декоративно-прикладного мистецтва, або до дизайну – промислового мистецтва, при умові його естетичних і функціональних цінностей. Тому ми, у навчанні інженерів-педагогів швейного профілю, використовуємо етнічні костюми нашого краю та України, які, без сумніву, є взірцями народного декоративно-прикладного мистецтва й служать безцінним навчальним матеріалом для сучасної молоді в її творчій діяльності, під час художнього проектування одягу, що розширює творчі можливості, навіть, при відсутності значних художніх здібностей.

У декоративній мальовничості українського народного мистецтва, до якого відноситься й костюм, викарбовано ментальність народу, талант майстрів, високу культуру використання природних матеріалів та виготовлення з них різноманітних виробів ужиткового призначення, зокрема виготовлення одягу, володіння багатьма видами та техніками оздоблення в їх оформленні й декоруванні. Це стосується не лише народного костюма, але й декоративно-прикладного мистецтва в цілому і є характерною рисою народної творчості.

Про виховний вплив мистецтва на розвиток повноцінної особистості, її творчих можливостей та духовне збагачення вка-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

зують такі знання науковці як: І. Зязюн, О.Рудницька, Л.Столович, М.Лещенко, В.Орлов та інші. І.Зязюн підкреслює: «Творчість є здійсненням актом мислення» [2, с. 53]. Тому, у якості розвитку творчого потенціалу в професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю, ми використовуємо етнодизайн. У проектуванні та виготовленні сучасного одягу студенти кафедри теорії та методики трудового й професійного навчання Хмельницького Національного університету, у якості інформаційного образу та творчого джерела, для стимуляції творчого мислення, використовують етнічну творчість свого народу. Ми згодні з М.Олійником, що нові покоління людей лише тоді можуть досягти нових висот у всіх сферах буття, коли збагатять свою пам'ять досягненнями попередніх поколінь, вберуть у себе досвід попередників [3, с. 53], створюючи на базі цього досвіду свою культуру та історію, доповнюючи їх своїм змістом. Знаючи й поважаючи культуру, традиції, історію свого народу майбутній педагог зможе посіяти в учнівських серцях те зерно патріотичної самоповаги, яке виведе державу на достойний рівень європейської й світової спільноти в колі різних народів. У сучасних умовах зближення всіх націй та народів «інтегративною якістю особистості є її національний менталітет, який надзвичайно сильно впливає на весь устрій життя як окремої людини, так і всього суспільства і, який повинен враховуватись в освіті» – пише професор С.Гончаренко в науковій статті «Гуманізація як морально-педагогічний принцип педагогіки.» С.Гончаренко запевняє, що освіта має нести національний характер [3, с. 13].

Професійна освіта в становленні інженера-педагога швейного профілю на кафедрі, відбувається в процесі поєднання вивчення специфіки швейної справи, що включає найсучасніші досягнення науки, техніки, новітні технології, які мають місце в цій галузі, та етнокультурним напрямом освіти в етнодизайнерській діяльності студентів. Зміцнення зв'язку навчання з витоками національної культури, засвоєння етнокультурних цінностей та спеціально-професійних знань та вмінь формує якості, на основі яких надалі формуватиметься професійна майстерність сьогоднішніх студентів. У процесі теоретичного навчання та практичної діяльності, студенти не лише оволодівають сумою певних професійних знань та вмінь, а мають змогу формувати методологічне, творче мислення, освоювати загальну й професійну культуру, збагачуючись духовно на національних цінностях, розкривати свої творчі

здібності, формувати себе як особистість.

Керуючись вище викладеним, для підвищення творчого потенціалу і одночасно національного виховання, вважаємо доцільним упровадження в зміст підготовки інженерів-педагогів швейного профілю етнічного компонента в ряд спецдисциплін художнього блоку, а саме в: «Спецрисунк», «Проектування швейних виробів», «Художню обробку матеріалів», «Художнє проектування одягу». Етнічний компонент врахований у розробці робочої програми курсу дисципліни професійного спрямування «Художнє проектування одягу», підготовки студентів спеціальності 6.010104 «Професійне навчання» за профілем «Моделювання, конструювання та технологія виготовлення швейних виробів» напряму 0101 «Педагогічна освіта» Хмельницького Національного університету.

Під час вивчення дисципліни, роль етнічного компонента виконує український етнічний костюм, з його багатоплановістю. Він виступає тим джерелом, яке спонукає творчо переосмислити інформацію в процесі етнодизайнерського пошуку ідей, аналізувати, вести етнографічні та теоретичні пошуки, докладати розумові зусилля, що приводить до бажаного результату в розвитку творчого мислення. Програма дисципліни містить теоретичний курс, практичні роботи та самостійну роботу студентів. В основі виконання практичних завдань лежить аналіз того чи іншого об'єкта народного вбрання. Наприклад, тема: «Класифікація традиційного одягу» – 1. Натільний одяг – сорочка. Студентом аналізуються: типи крою українських сорочок; характерне розташування декору в сорочках різних типів крою; орнаментальні мотиви характерні для конкретного регіону; способи виконання декору; символічний зміст елементів орнаменту; кольорові поєднання тощо. Практичні заняття забезпечують поглиблене знайомство з різними компонентами народного вбрання, способами його виготовлення та декорування. Для підвищення загального інтелектуального та творчого рівня, студенти регулярно відвідують виставки та експозиції художнього обласного музею міста Хмельницького, краєзнавчого музею та місцеві заходи з декоративно-прикладної творчості.

Так уже повелося в Україні, що мистецтво та література йдуть поруч, і їх завдання, у всі часи, є просвіта, виховання громадянської свідомості суспільства. Олеся Семчишин у журналі «Народне мистецтво» зауважує, що «коли традиційне мистецтво занепадає, свідомо частина українства, керуючись почуттям патріотизму, вважає за свій обов'язок зберегти

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

національну культуру, шукає незаперечних цінностей і знаходить їх у традиційному мистецтві, у його простоті, доцільності й тонкій естетиці, звертає увагу громадськості на споконвічні витоки народної культури» [4, с. 58].

Підтверджують ці слова численні приклади, але звертаючись до історії українського дизайну одягу, назвемо імена таких митців, як Е.Прибильська, О.Екстер, сестри Кульчицькі. У становленні промислового виготовлення одягу на українських традиціях, можна завдячити їхнім старанням. Е.Прибильська, керуючи українськими художніми майстернями, у роки становлення промислового дизайну, збирала зразки народної творчості, займалась їх відродженням, виконувала орнаментальні малюнки української вишивки, використовувала їх у розробці сучасного одягу. «Вишивка будує вироби разом з матеріалом. Форма, тканина, орнамент, вишивка завжди взаємопов'язані. У розробці мотивів вишивки, місця її розміщення, бере участь форма й матеріал» – була переконана Е.Прибильська [5, с. 139].

Вертаючись у недалеку історію одягу першої половини ХХ століття, а саме двадцяті роки, ми можемо відзначити, що мода того часу була заснована на «чистій геометрії», раціональності крою та прямих лініях. Основою повсякденного, світського й вечірнього дамського вбрання була пряма сорочка (sack-lanie) [6, 307], із двома швами по боках, що відображало кубіністичні та конструктивістські течії в мистецтві, а від так і в костюмі. Форми та крій народного вбрання, а саме прямолінійна конструкція тунікоподібної сорочки з її раціональністю крою, логікою форми та функціональністю, як найкраще лягали в основу проектування та моделювання жіночого вітчизняного одягу та відповідали загальним напрямам європейської моди, з тією різницею, що в оздобленні його застосовувалися, не завжди, кубіністичні мотиви, які захоплювали митців того часу, але й декоративні елементи орнаментальних композицій із народного візерунчастого тканина та вишивки.

О.Екстер дотримувалась чіткої геометричності як у формі крою, так і в орнаменті. У 1923 році на першій загальноорієнтованій художньо-промисловій виставці, організованій Академією художніх наук, кращі моделі Олександри Екстер були відзначені й премійовані [5, с. 142].

За «народність» у моді закликали Олена Кульчицька та її сестра Ольга. У моделюванні вбрання художниці ставили дві мети: пропаганда можливостей народної орнаментики,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

доцільності та практичності традиційних тканин і крою, гармонії барв та складових частин костюма й визначення шляхів розвитку українського стилю в моделюванні [4, с. 59]. Жінки-мисткині започаткували національну течію в сучасній моді. У Львові, за їх підтримки, періодично проходили покази української моди, випускалась література, де майстри одягу показували вміння переосмислити й оновити традиційне мистецтво.

Олена Кульчицька розробляла проекти рисунків для вибіячастих тканин, орієнтуючись на орнаментальні мотиви з писанок та кераміки. У другій половині 30-х років такі тканини були, доволі популярними. Поруч із міським одягом фабричного виробництва, на селах, ще чимало людей одягалось у традиційний народний одяг. Про це свідчать архівні документи й фотографії з різних куточків України. У другій половині сторіччя, традиційний одяг у більшості районів України, практично, зник із повсякденного вжитку. Ігнорування традиціями призвело до штучної стандартизації виробів, до втрати зв'язків із народною творчістю, перервавши колективний характер спадковості традицій.

Заглиблюючись в етнокультуру наших предків, виникає переконання в необхідності відродження національного у всіх сферах людської діяльності. «Якщо митець був близько народного мистецтва, пізнав його красу, переконався у його вартості – він мусив своє відношення до сего мистецтва утримувати індивідуальною мовою», – писала Олена Кульчицька. Підґрунтям її творчості, як і багатьох українських митців, стало наукове дослідження народного мистецтва на етнографічних зразках. «Народне мистецтво мало вплив на цілу мою мистецьку діяльність, достоту давало теми.» [4, 59].

Будь-які зміни – соціальні, політичні, економічні, культурні тощо, пов'язані зі змінами самої людини. Головна роль у цьому має належати освіті, зокрема професійній. Необхідно передавати молоді те добре й високе, що накопичено народним талантом і є фундаментом для її подальшого професійного та громадського зростання та становлення. Впровадження етноелемента в процес навчання справляє значний вплив на розвиток творчої думки, розширює можливості й сфери творчої самореалізації кожного студента, має вплив на формування особистісних якостей, утворює творчий підхід до будь-якої справи, показує його високу ефективність під час художнього проектування моделей нового звучання через призму сучасності, намагаючись інтерпретувати традиційні форми та мотиви.

Дисципліна «Художнє проектування одягу», у зміст якої введений компонент етнодизайну, покликана дати знання й навички майбутнім інженерам-педагогам, з основ теорії та практики художнього проектування одягу на основі етностюма із сучасними методами проектування, а саме: з композиції, що є базою для будь-якої художньої діяльності, у процесі гармонізації костюмної форми; основ побудови та організації формотворення виробів; історії розвитку костюма та зокрема національного українського костюма в контексті розвитку європейського костюма; вона окреслює етапи творчого процесу та основні стадії художнього проектування; визначає методи та специфіку художнього проектування одягу як об'єкта дизайну та особливості проектування різних систем в костюмі, в тому числі проектування колекції; вказує на використання творчих джерел під час пошуку нових ідей, а також розглядає поняття стилю та моди, що є невід'ємною частиною у проектуванні та виробництві одягу. Дисципліна викладається на другому курсі протягом року, в III–VI семестрах, розпочинаючи знайомство з одягом як об'єктом проектної діяльності. Підсумком освоєння дисципліни є курсовий проект.

Метою курсу «Художнє проектування одягу» є: максимальний розвиток у студентів творчого мислення, ініціативи, естетичного смаку, відчуття форми, лінії, пропорцій, ритму, кольору та загальної гармонії на базі етнодизайну. Освоєння курсу дасть можливість підготовки фахівців, що володітимуть, разом зі спеціальними знаннями, творчою фантазією та неординарним мисленням.

Завданням курсу «Художнє проектування одягу» є опанування студентами основами композиції, основами художнього проектування одягу, історією розвитку костюма, принципами художнього оформлення одягу; вивчення костюма як об'єкта дизайну моди, зокрема – етнодизайну, тобто, тією грамотою, якою повинен володіти кожен фахівець, що пов'язаний із проектуванням та виготовленням одягу. Курс «Художнє проектування одягу» є необхідною та початковою ланкою в блоці спецдисциплін у формуванні знань, умінь та навичок студентів, майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю.

Під час виконання курсової роботи, головним для студентів є осмислення дизайн-форми проектованого виробу, опанування композиційними засобами гармонізації костюма та матеріалізація конкретних ідей на площині у вигляді об'ємного чи площин-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ного зображення, застосовуючи різноманітні способи ескізної графіки для досягнення художнього рівня виразності, відтворення пластики та декоративних якостей тканин. Основою для роботи в проектуванні одягу є фігура людини з її фізичними та пластичними якістьми, тому що лише на фігурі розкривається вся образність проектованої моделі. У художньому проектуванні перед студентом ставиться конкретне завдання. Наприклад,:

1. Розробити промислову колекцію літнього жіночого одягу на основі подільських сорочок.

2. Розробити ряд моделей-пропозицій, на одній конструктивній основі, використовуючи один із типів крою жіночого безрукавного плечового одягу (кертсетки).

3. Розробити ряд моделей-пропозицій зимового хутряного одягу, використовуючи зразки українських кожухів.

4. Розробити демісезонний жіночий одяг, використовуючи форми й орнаментику костюма Київської Русі.

5. Розробити творчу колекцію, використовуючи образно – асоціативний підхід, з елементами трипільської культури.

Вибирається тема. Для прикладу візьмемо першу тему: Розробити промислову колекцію літнього жіночого одягу на основі подільських сорочок. Визначається об'єкт дослідження та мета курсової роботи. Об'єкт дослідження – сорочки Подільського регіону. Мета курсової роботи – проект промислової колекції легкого жіночого одягу на основі подільських сорочок. Курсова робота складається з теоретичної частини та ескізно-графічного проекту й включає такі розділи та етапи дослідження:

Вступ

1. Місце одягу в системі сучасних мистецтв. Цілі дизайну одягу та етнодизайну зокрема.

2. Опрацювання літературних джерел із теми. Складання бібліографії.

3. Аналітична частина. Визначення та виділення найбільш характерних: типів крою, кольорової гами, орнаментальних мотивів.

3.1. Аналіз типів крою подільських сорочок (жіночих, чоловічих).

3.2. Аналіз розташування орнаменту.

3.3. Аналіз орнаментальних мотивів сорочок та кольорової гами.

3.4. Визначення символічного змісту елементів орнаменту.

Висновки.

Список використаних літературних джерел.

Основою для подальшої проектної роботи є аналітична частина, яка включає теоретичні відомості про об'єкт та графічні роботи з кожного підрозділу. На базі отриманих результатів відбираються елементи, які будуть формувати ідею майбутньої колекції. Ведеться пошук оптимальних форм для промислової колекції, для цього робиться ряд фор-ескізів, начерків, з яких відбираються кращі. На окремих аркушах формату А-4, у чистовому варіанті, представляються ескізи моделей-пропозицій на фігурі, у яких має бути передана образність, характерність обраного об'єкта. Таким чином, студентами ведеться наукове дослідження, базою якого є народний костюм, деякі твори декоративного мистецтва та етнографічні зразки.

Під час дослідження, відбувається творчий процес пошуку матеріалу, використовуються не лише літературні джерела, а за можливості, проводиться робота з музейними зразками та експонатами, виконуються ретельні замальовки етнографічних зразків та їх фрагментів. Під час проектування вноситься новий зміст в інтерпретацію традиційного вбрання, надання йому сучасного характеру, але, в інтерпретації традиційного вбрання необхідно дотримуватися відчуття міри й стилю, що виховує естетичний смак. Студенти проникаються духом творення, що стимулює творче мислення, підключає всі резерви розумової діяльності. Кожен окремий студент стає творцем, і це його підносить на якісно вищий рівень професійного та громадянського зростання.

Література

1. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г.Ничкало. — К.: Вища шк., 2000. — 380 с.
2. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія / Н.Г. Ничкало, І.А.Зязюн, М.П.Лещенко, Т.В. Іванова, О.Л. Панченко, Е.О. Помиткін, М.М. Солдатенко, В.В. Пилипчук, М.К. Козій, О.А. Грищенко, О.М. Семченко, О.С. Падалка, Л.М. Капченко. — К., 2003. — 248 с.
3. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. — Хмельницький: ТУП, 2003. — 438 с.
4. Народне мистецтво. Квартальник Спілки майстрів народного мистецтва України. 3-4(7-8). — К., 1999. — 65 с.
5. Камінська Н.М., Нікуленко С.І. Костюм в Україні від Київської Русі до XXI століття. — Х.: Золоті сторінки, 2004. — 208с., 32 іл.
6. Кибалова Л., Гербенова О., Ламарова М. Иллюстрированная энциклопедия моды. — Прага: Артия, 1988. — 608 с., ил.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкриваються поняття «компетентність», види компетентностей, трактування цих понять видатними педагогами та психологами, застосування поняття «компетентність» у педагогічній практиці дошкільних навчальних закладів.

Поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі остаточно не визначене й у більшості випадків вживається інтуїтивно. На сьогодні немає однозначного розуміння поняття, структури і видів компетентності. Під компетентністю ми розуміємо складну інтегративну якість особистості, що спричиняє готовність здійснювати деяку діяльність, причому йдеться не про окремі знання або уміння і навіть не про сукупність окремих видів діяльності, а про властивість, що дає можливість людині здійснювати діяльність цілісно.

Кваліфікаційна характеристика є нормативною моделлю компетентності педагога, відображає науково обґрунтовані професійні знання, уміння і навички. Кваліфікаційна характеристика – це, по суті, узагальнені вимоги до педагога щодо його теоретичних і практичних знань, умінь і навичок (ЗУН). Але поняття компетентності є набагато ширшим і не розглядається як проста сума ЗУН. Воно містить не тільки когнітивну й технологічну, а й ідивідуально-значущу, креативну й інші складові особистості. Сучасний педагог повинен вміти сам і навчити слухачів творчо засвоювати знання, критично осмислювати здобуту інформацію. Практична готовність педагога в структурі його фахової компетентності виражається в зовнішніх (предметних) уміннях – уміннях педагогічно діяти. До них належать організаторські та комунікативні уміння [4]. Професійну компетентність педагога ще можна визначити як сукупність особистісних якостей, знань, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів, самопізнання та саморозвиток кожного слухача і достатній для самоосвіти й самостійного розв'язання пізнавальних проблем.

Слід підкреслити, що зміст професійної компетентності педагога визначається не тільки кваліфікаційною характеристикою. Нова модель компетентності педагога відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь, навичок, серед

* © Кулькіна Є.П.

яких треба виділити конструктивні, аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні, перцептивні вміння, культуру педагогічного спілкування, розвинену педагогічну техніку.

Н. Кузьміна **основними елементами педагогічної компетентності** пропонує вважати наступні.

1. **Спеціальна компетентність** включає глибокі знання, кваліфікацію і досвід практичної діяльності в галузі свого предмета, спеціальності, з якої ведеться навчання; знання засобів розв'язання технічних, творчих завдань, пов'язаних із конкретним виробництвом. Для педагога це наявність знань, поінформованість у галузі історії, теорії, методології основної науки за фахом і в суміжних галузях, прикладні знання з предмета, знання класичних і сучасних методів, засобів, прийомів, технологій професійної діяльності, здатність їх застосовувати, переробляти, конкретизувати, розвивати.

2. **Методична компетентність** включає володіння різноманітними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь у процесі навчання.

С. Рягін підкреслює важливі компоненти методичної компетентності: мобільність знань (постійне відновлення знань для успішного вирішення завдань тепер і в даних умовах), гнучкість методу (застосування того або іншого методу в залежності від умов), критичність мислення (творче, нестандартне мислення), відповідальність за дії.

3. **Психолого-педагогічна компетентність** припускає володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно доцільні взаємини з тими, хто навчається, здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики; знання вікової психології, психології міжособистісного та педагогічного спілкування; вміння пробуджувати й розвивати в тих, хто навчається, стійкий інтерес до обраного фаху, до предмета, що викладається.

4. **Диференційно-психологічна компетентність** включає уміння виявляти особистісні особливості, настанови та спрямованість слухачів, визначати і враховувати емоційний стан людей; уміння грамотно будувати взаємовідносини з керівниками, колегами, учнями.

5. **Аутопсихологічна компетентність** – це вміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх спроможностей; знання

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

про засоби професійного самовдосконалення; уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, у собі; бажання самовдосконалення.

Ураховуючи сучасні вимоги до педагогіки, **до елементів педагогічної компетентності доцільно додати** такі складові:

1. Загальнокультурна компетентність.
2. Компетентність у сфері особистісно орієнтованої технології навчання.
3. Компетентність у сфері інформаційних технологій.
4. Валеологічна компетентність.
5. Комунікативна компетентність.
6. Ситуативна результативність педагога (через залучення слухачів у навчальну ситуацію).
7. Рефлексивна компетентність (уміння критично оцінювати себе, свою роль, свої вчинки).
8. Діагностична компетентність.
9. Управлінська компетентність.
10. Соціальна компетентність.
11. Особистісна компетентність.

За критеріями результативності педагогічної діяльності педагога можна виділити п'ять рівнів професійної компетентності: репродуктивний, адаптивний, локально моделюючий, системно-моделюючий, творчий [10].

З ідей української педагогічної спадщини Г. Ващенка професійна педагогічна компетентність розуміється як педагогічна майстерність – показник високої професійної діяльності: глибока освіченість людини, гарна обізнаність з історією педагогіки, філософією, тому що всі педагогічні системи базуються на певних філософських засадах. Г. Ващенко вказує й на те, що майстерність педагога залежить від знання психології дитини. Тому педагог має знати як загальну психологію, так і психологію дитини. У свою чергу, тонка психолого-педагогічна інтуїція можлива лише тоді, коли педагог любить свою працю і своїх дітей.

За Т. Сущенко педагогу-новатору мають бути притаманні: демократична позиція, досвід організації колективного творчого мислення, висока комунікативна культура, бездоганна техніка стимулювання творчого потенціалу кожної дитини (від співтворчості, через самовизначення в колективному творчому пошуку до самостійної постановки цілей та їх досягнення в умовах вільного вибору засобів). Педагог-творець – яскраво виражений ерудит, який чітко бачить завтрашній день і свою діяльність у майбутньому. Специфічна функція полягає в його вмінні побачити дитину

такою, якою вона може стати за більш сприятливих для її розвитку умов; виявити найактуальніші проблеми там, де їх не бачать інші педагоги, навіть керівники. Він має здатність досконало прогнозувати, передбачати правильні та оптимальні педагогічні рішення, їх наслідки; знаходити неординарні шляхи розвитку дітей.

Структура професійної компетентності педагога (за В. Симоновим).

1. **Організаторська діяльність.** Раціональність розподілу та використання часу на занятті, якщо в ДНЗ та ступінь реалізації головних психолого-педагогічних вимог.

2. **Особистісні якості.** Вміння створювати позитивний психологічний клімат на уроці, виявляти доброзичливість та розумну вимогливість до дітей.

3. **Навчальна діяльність.** Реалізація основних принципів навчання, оптимальність вибору і ступінь досягнення головної дидактичної мети заняття.

4. **Виховна діяльність.** Дотримання принципів виховання, зв'язок виховання та навчання з життям.

5. **Навчально-пізнавальна діяльність дітей.** Реалізація принципу розвивального навчання, активність та зацікавленість навчально-пізнавальною діяльністю на занятті [2].

6. **Творчість, новаторство.**

На думку М. Чошанова, компетентність – це принципова нова якість професійної підготовки. Вчений підкреслює, що компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань та умінь відбивається в наступному:

1. Знання компетентної людини оперативні та мобільні, вони постійно оновлюються.

2. Компетентність охоплює як змістовний компонент (знання), так і процесуальний (уміння).

3. Компетентність передбачає уміння вибирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, тобто мати критичне мислення [3].

Головними напрямками формування компетентності на думку Т. Браже є:

- емпатійність, здатність до переживання;
- повага до дітей, потреба віддавати їм своє серце;
- справжня інтелігентність, духовна культура, бажання та вміння працювати з іншими, здатність знайти застосування своїм силам та брати участь у колективній педагогічній творчості;
- високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей та прийняття творчих рішень;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- потреба у постійній самоосвіті та готовність до неї;
- фізичне та психічне здоров'я, професійна працездатність (Б. Любимов) [5].

Поняття «компетентність» (В. Бочарова, І. Зязюн, Л. Коваль, О. Кононко, І. Костюк та ін.) стосується також технологій дошкільної освіти, позаяк саме в дошкільному віці закладаються основи розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості. Науковці застосовують це поняття щодо різних життєвих сфер, наприклад: життєва компетентність (О. Кононко), соціальна компетентність (В. Кузьменко), компетентність у предметному світі (Г. Раратюк) тощо. Базовий компонент дошкільної освіти виділяє, зокрема, логіко-математичну компетентність.

Компоненти елементарної математичної компетентності:

- мотиваційний – внутрішня мотивація, інтереси;
- змістовий – комплекс математичних ЗУН;
- дійовий – навички навчальної праці (самостійність, самооцінка, самоконтроль).

Формування у дітей елементарної математичної компетентності виявляється у бажанні виконувати пізнавальні завдання, самостійно розмірковувати, прагнути до пошукової діяльності тощо [6].

Комунікативно-мовленнєва діяльність – основа для формування комунікативної компетентності. Головна мета роботи з розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей – розвивати потребу в спілкуванні, комунікативні мотиви (ділові, пізнавальні, особистісні), навчати розв'язувати типові комунікативні задачі. Наприклад, звертатися із проханням, пропозицією, планувати й корегувати спільні практичні дії, ставити пізнавальні запитання тощо.

Принципи організації професійного мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми: гуманізація комунікативних установок педагога, товариськість та рівноправність у спілкуванні, конструктивна позиція у спілкуванні з дітьми, добір оптимальних мовленнєвих форм, діалогічна орієнтація у спілкуванні, дотримання професійної етики та мовленнєвого етикету, встановлення емоційної довіри і збереження позитивної атмосфери спілкування; врахування індивідуальних особливостей та ситуативного стану дитини. Складові комунікативної компетентності: когнітивно-комунікативна компетентність, орієнтально-планувальна компетентність, організаційно-комунікативна компетентність, мовленнєва компетентність, комунікативно-діяльнісна компетентність [8].

В.І. Бондар розглядає компетентність керівника навчального закладу як його готовність до управління процесом навчання з двох позицій.

1. Теоретична готовність, яка визначається як співвідношення ідеальної моделі знань і реального їх стану. Це знання: директивно-методологічні, нормативно-законодавчі, загально-теоретичні й методичні, організаційно-педагогічні.

2. Процесуальна готовність: загальні вміння керівника навчального закладу здійснювати функції управління процесом навчання (діагностично-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольні-оцінювальні).

Для керівника, який стабільно працює, характерні:

- наявність усіх компонентів операційно-технічної сфери у процесі управління системою виховання дітей: знання з основ теорії та практики управління, професійно важливі якості (організаційно-адміністративні, організаційно-педагогічні, висока працездатність, компетентність у реалізації цілей, завдань та змісту управлінської підсистеми у стандартизованих формах);
- повна сформованість особистого внутрішнього світу – потреб, настанов, професійних орієнтирів і мотивів діяльності;
- реальні адекватні уявлення про самого себе та результати особистої діяльності (самооцінка).

Завідувач-новатор постійно вдосконалює не тільки власну управлінську діяльність у системі виховання дітей, а й діяльність педагогів (дидактичної, виховної, науково-методичної, суспільно-педагогічної підсистем). Орієнтує весь колектив на перетворення цих підсистем, впровадження нових педагогічних ідей, технологій [5].

Важливим для керівника є створення його позитивного іміджу. Імідж керівника – це продовження іміджу його організації і навпаки. Для управлінця ця проблема дуже важлива, оскільки має велике значення і для успіху організації, і для кар'єри керівника, і для його підлеглих. Імідж – це той образ, який ви створюєте своїм виглядом, зовнішністю і поведінкою. Щоб керівник домогся успіху, йому слід пам'ятати про сфери, які є складовими іміджу: особистісні характеристики та соціальні характеристики. Особистісні характеристики містять у собі характер, фізичні і психологічні особливості, стиль прийняття рішень тощо. Позитивно впливає на формування іміджу керівника посмішка, приємний тембр голосу, вміння вести переговори, ділові бесіди, повага до співрозмовника. Імідж керівника поділяється на «зовнішній» (сприйняття керівника

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

суспільством у цілому) і «внутрішній» (сприйняття керівника працівниками його організації) [3].

Одна з умов успіху серед громадськості – створення в її уяві іміджу керівника ДНЗ як упевненої в собі людини, яка вміє поводитися в товаристві, не викликаючи своїми вчинками, поведінкою та зовнішнім виглядом зневаги до себе; людини, яка дотримує чотири основні правила спілкування: ввічливість, природність, гідність, тактовність.

Наприклад, класичний стиль одягу завідувача, безумовно, сформує у батьків відчуття стабільності, надійності та респектабельності закладу, продемонструє рівень культури персоналу. В очах спонсорів створить бажаний образ успішного керівника.

Якості ідеального керівника:

- романтичний, але сильний духом;
- ладний іти на ризик лише після того, як ретельно усе обміркує;
- відданий своїй справі, здатний не розчаровуватись у разі поразки;
- твердий, але водночас гнучкий;
- серйозний, однак із почуттям гумору;
- приязний, але вміє «тримати дистанцію» [7].

Керівник ДНЗ – взірець для наслідування своїм підопічним: від її ставлення до роботи найчастіше залежить і ставлення співробітників ДНЗ до педагогічного і виховного процесу. Виконуючи свої управлінські функції, вибираючи для себе певний стиль керівництва («автократ», «деспот», «демократ», «ліберал»), завідувачка формує відповідний стиль роботи і встановлює стосунки у всьому колективі [1].

Література:

1. Агаханова Г. Завідувачка дитячого садка очима вихователя // Дитячий садок. – 2003. – 11 березня. – С. 28-30.
2. Білова К. Компетентність педагога // Директор школи. – 2005. – №37. – жовтень. – С. 11-12.
3. Власов І. Уміння керувати красиво // Дитячий садок. – 2004. – 16 квітня. – С. 38.
4. Волобуєва Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів // Рідна школа. – 2006. – №3. – С. 21-23.
5. Денисенко Н. Образ педагога та нова модель управління дошкільною освітою // Дитячий садок. – 2003. – 11 березня. – С. 14-18.
6. Зайцева Л. Елементарна математична компетентність // Дошкільне виховання. – 2004. – №7. – С. 12-15.
7. Клименко Т., Огорілко І., Зубко Т. Імідж керівника закладу // Дитячий

- садок. – 2005. – №42-43 листопада. – С. 9-11.
8. Луценко І. // Дошкільне виховання. – 2004. – №5. – С. 10-12.
9. Кононко О. Базовий компонент: проблеми, пошуки, знахідки // Дошкільне виховання. – 2005. – №7. – С. 7-10.
10. Соф'янець Е., Волобуєва Т. Структура професійної компетентності сучасного педагога // Управління освітою. – 2006. – 17 вересня. – С.4-5.
11. Старченко К., Васильєва Г. Педагогічна діагностика професійної компетентності педагогічних працівників // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – травень. – С. 52-57.

Кучеренко А.А.*

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Стаття присвячена методиці проведення семінарських занять з української історичної літератури. Автор наводить теми, основні питання та рекомендує літературу до восьми семінарських занять.

Засвоєння основ української історичної літератури відкриває шлях до пізнання й розуміння явищ природи, духовного багатства, до порозуміння між людьми й культури спілкування в різних сферах життя. Тому таке важливе значення для свідомої молодшої людини має вивчення цього курсу. Під час вивчення літератури студенти засвоюють ширші основи літературної культури, яка є передумовою їхніх подальших духовних потреб читання та естетичного самовиховання. Актуальністю курсу є розширення знань студентів з історії України, що дозволяє розглянути історичний процес у його цілісній неперервності. Розкрити, конкретизувати важливі події, факти, які не знайшли місце в підручниках з історії України.

Мета курсу – ознайомити студентів із найкращими творами української історичної літератури, із науковими фактами і явищами сучасного українського письменства, виробити вміння аналізувати історичні факти й події, зображені в художньому творі, керуючись принципами історизму. Дати об'єктивну ідейно-естетичну обґрунтовану оцінку фактам і явищам із позицій загальнолюдських, морально-етичних цінностей. Подати студентам загальні уявлення про літературно-мистецькі явища в українській історичній літературі в контексті українського та світового літературного процесу. Детально ознайомитися з життям і творчістю письменників, чий доробок органічно вплітається в загальну канву розвитку української літератури.

* © Кучеренко А.А.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Розвивати загальну культуру та творчі здібності, виховувати світоглядні орієнтації студентів, виробляти вміння свідомо сприймати втілені у творі естетичні, духовні цінності; формувати комунікативну літературну компетенцію, яка базується на знаннях і вміннях пізнавального й творчого характеру.

Об'єктом вивчення в даному курсі будуть художні твори, їх естетична природа й духовно-етична сутність, що й зумовлює відповідну організацію семінарського заняття з української історичної літератури.

Основними завданнями курсу є плекання розуміння студентами витоків української культури, менталітету, способу життя. Сприяння пізнанню гуманістичного досвіду української історичної літератури. Формування й розвиток у студентів таких загальнолюдських цінностей, як доброта, гуманізм, любов до рідного краю. Забезпечення глибокого засвоєння студентами норм української літературної мови, її художньо-зображувальних стильових і стилістичних ресурсів.

Програмою курсу передбачено проведення восьми семінарських занять. Найбільш раціональним є поділ семінарських занять за такими темами: «Своєрідність інтерпретації історичних постатей у творах Є. Гребінки «Ніжинський полковник Золотаренко», «Чайковський» та П. Куліша «Чорна рада»; «Герої й антигерої в історичних романах І. Нечуя-Левицького»; «Історичний твір С. Черкасенка «Пригоди молодого лицаря. Роман з козацьких часів» – своєрідне і значне явище в українській прозі ХХ століття»; «Історичні романи П. Загребельного – нове явище в українській історичній літературі»; «Мотиви патріотичного подвизництва та «яничарства» у художній історичній прозі Р. Іваничука», «Творчість Ю. Мушкетика – еволюція героїчного в українській історичній прозі»; «Зображення життя східних слов'ян у трилогії Д. Міщенка «Синьоока Тивер», «Лихі літа ойкумени», «Розплата»; «Відтворення образу Данила Галицького в українській художній історичній літературі».

Під час проведення семінарського заняття з теми «Своєрідність інтерпретації історичних постатей у творах Є. Гребінки «Ніжинський полковник Золотаренко», «Чайковський» та П. Куліша «Чорна рада» доцільно розглянути такі питання: особливості жанру та образної системи творів Є. Гребінки з історичної тематики, історія написання твору П. Куліша «Чорна рада». Увагу студентів варто зосередити на поняттях, що стосуються теорії історичного роману, а саме питання про історичну основу роману та художню правду у творі. Для відповіді на поставлені питання

варто ознайомитись з наступною літературою: Бандура О. Вивчення роману П. Куліша «Чорна рада» // УМЛШ. – 1992. – №11-12. – С.21-24; Вертій О. Народна поетична творчість і місце українського фольклору в культурологічній концепції П. Куліша // Народна творчість та етнографія. – 1994. – №4. – С.47-57; Вертій О. Народні джерела концепції національного характеру в творчості П. Куліша // Дивослово. – 1995. – №2. – С.43-45; Гребінка Є. Твори: В 3 т. – К., 1980 – Т.2; Грушевський М. Історія української літератури: У 6 т. – К., 1993. – Т.3; Дзира І. «Чорна рада» П. Куліша і «Літопис Самовидця» // Український історик. – 1993. – №1-4. – С.116-134; Загороднюк В. Націєтворчі та духовні чинники в романі «Чорна рада» П. Куліша // Південний архів. – Херсон. – №21. – С.202-203; Зубков С. Євген Павлович Гребінка. – К., 1962. – 210 с.; Задорожня Л. Є. Гребінка. Літературна постать. – К., 2000. – 160 с.; Ільницький М. Людина в історії (Сучасний український історичний роман). – К., 1989. – 198 с.; Ситченко А. Технологія проблемно-тематичного аналізу роману-хроніки «Чорна рада» П. Куліша // УМЛШ. – 2003. – № 4. – С.21-24.

Героїчний пафос української патріотичної прози другої половини XIX ст. розглядається на семінарському занятті з теми «Герої й антигерої в історичних романах І. Нечуя-Левицького». Для розкриття поставленої теми доцільно використати наступні питання: історична основа творів, засіб контрасту й принцип попарного групування персонажів у романах, інтерпретація зображення історичних постатей як вияв світоглядного орієнтиру письменника. Слід звернути увагу студентів на світогляд письменника та його роль і значення при написанні історичних творів. Запропоновані питання семінарського заняття найкраще висвітлені в такій літературі: Міщук Р. Уроки історії – уроки моральності // Князь Єремія Вишневецький. Гетьман Іван Виговський. – К., 1991. – 481 с.; Нечуй-Левицький І. Князь Єремія Вишневецький. Гетьман Іван Виговський. – К., 1991. – 481 с.; Приходько І. Тема України і національної зради у творчості І. Нечуя-Левицького // Дивослово. – 2001. – С.13-15.; Приходько І. Українська ідея у творчості І. Нечуя-Левицького. – К., 1998. – 152 с.; Тараненко М. І. Нечуй-Левицький: Семінарій. – К., 1984. – 184 с.

Своєрідним і значним явищем у творчому доробку української прози XX століття є творчість Спиридона Черкасенка. Тому на семінарському занятті з теми «Історичний твір Спиридона Черкасенка «Пригоди молодого лицаря. Роман з козацьких часів» – своєрідне й значне явище в українській прозі XX століття» ми ставимо собі за мету розглянути питання, що розкрива-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ють такі поняття як традиції й новаторство Спиридона Черкасенка в галузі українського історичного роману, жанрову природу роману та історичну основу твору. Оскільки твір є історико-пригодницьким, то варто подати визначення та особливості цього жанру. Як подає літературознавчий словник-довідник, пригодницький роман — це «роман, сюжет якого насичений незвичайними подіями й характеризується несподіваним їх поворотом, великою динамікою розгортання» [1; 670]. Найкраще висвітлення цих питань знаходимо у наступній літературі: Веселовська Г. Експресіонізм ранньої драматургії Спиридона Черкасенка // Дивослово — 1997. — №2. — С.13-15; Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: Підручник. — К., 2001. — 488 с.; Копиленко Н. Повернення (До 115-річчя з дня народження С. Черкасенка) // Українська мова та література в школі. — 1991. — №10. — С.85-87; Кудрявцев М. Ідеї та особистості в історичних п'єсах С. Черкасенка // Дивослово. — 1997. — №2. — С.15-17; Лукова Г. Слово до читача // Черкасенко С.Ф. Пригоди молодого лицаря: Роман з козацьких часів. — К.: Укр. письменник, 1993. — С.5; Мишанич О. В безмежжі зим і чужини. Повернення Спиридона Черкасенка // Спиридон Черкасенко. Твори: У 2 т. — К.: Дніпро, 1991. — Т.1: Поезія. Драматичні твори. — С.5-42; Мишанич О. Спиридон Черкасенко // Слово і час. — 1991. — №7. — С.19-29; Наєнко М. Романтичний епос: Ефект романтизму і українська література. — К.: Просвіта, 2000. — 238 с.; Сиротюк М. Українська історична проза за 40 років. — К.: Рад. письменник, 1958. — 336 с.; Сиротюк М. Деякі питання теорії історичного роману // Рад. літературознавство. — 1961. — №6. — С.37-42; Школа В. Драматургія Спиридона Черкасенка: (Еволюція індивід. стилю). — К.: Знання України, 2002. — 130 с.

На семінарському занятті «Історичні романи П. Загребельного — нове явище в українській історичній літературі» актуальними є питання проблеми становлення й зміцнення ранньофеодальної монархії, прийняття християнства на Русі, візантійсько-болгарські війни в романі «Диво», загострення боротьби за великокняжу владу після смерті Ярослава Мудрого в романі «Смерть у Києві». Переддень і початок татаро-монгольської навали, хрестові походи й активізація інквізиції в Західній Європі на прикладі роману «Первоміст». Найкраще ці питання розглядають такі автори як Андрусів С. Пізнати свій народ, а в народі себе // Українське літературознавство. — Випуск 53. — Львів, 1989. — С. 48; Дончик В. Істина-особистість: Проза Павла Загребельного. — К., 1984; Загребельний П. Твори: В 6 т. — К., 1979-

1981. – Т.2–4; Фащенко В. Павло Загребельний: Нарис творчості. – К., 1984; Чухонцева Н. Деякі особливості інтерпретації історичних джерел у романі П. Загребельного «Євпраксія» // Філологічний аналіз: Межрегіональний збірник наукових статей. – Випуск 6. – Харьков–Херсон, 1994; Шаховський С. Романи П. Загребельного. – К., 1974.

Пройняте пафосом патріотизму зображення української історії семінарське заняття «Мотиви патріотичного подвижництва та «яничарства» в художній прозі Р. Іваничука» передбачає наступні питання: окреслення концепції героїчного в першому історичному романі Р. Іваничука «Мальви», мотив орди, яка нищить народ і веде його до духовного яничарства – основна тема роману «Орда», традиції й новаторство історичних романів. Для розкриття відповідей на поставлені питання пропонується література: Білий О. Літературний герой у контексті історії. – К., 1980; Мішуков О. «Історія Русів» у контексті доби – першої половини XIX століття. – К., 1997; Іваничук Р. Чистий метал людського слова. – К., 1989.

Визначним явищем на ниві історичної романістики стали твори Юрія Мушкетика. Епіграфом до семінарського заняття з теми «Творчість Ю. Мушкетика – еволюція героїчного в українській історичній прозі» можна взяти слова самого письменника, присвячені роздумам над історичною долею України: «Історія України – це нива в яругах, ямах, це вкрите бур'янами поле, яке не давали орати» [2; 3]. Заняття передбачає постановку й висвітлення наступних питань: використання набутків античності в повістях Ю. Мушкетика «Селена», «Смерть Сократа», «Суд над Сенекою», своєрідний підхід письменника до античних образів та мотивів, образ кошового отамана війська Запорозького Івана Сірка – центральний образ історичного роману «Яса», трагічні сторінки історії України перших десятиліть XVIII ст. на сторінках роману Ю. Мушкетика «Гетьманський скарб». Оскільки творчість Ю. Мушкетика передбачає знання античності, то обов'язковим є ознайомлення студентів з творами античної літератури. Для розкриття цього питання доцільно буде використання методичних рекомендацій за ред. доц. А. Демченко: Античність у поетиці української романістики 60-80-х років: Методичні рекомендації для студентів-філологів / Уклад. А.В. Демченко. – Херсон, 1996; Білий О. Літературний герой у контексті історії. – К., 1997; Мішуков О. «Історія Русів» у контексті доби – першої половини XIX століття. – К., 1997; Мушкетик Ю. Історія гіркіша за полин // Літературна Україна. – 1997. – 12 черв-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ня; Чухонцева Н., Свістольнікова О. Концепція героїчного у романі Ю. Мушкетика «Гетьманський скарб» // Південний архів. Збірник наукових праць. Філологічні науки. – Випуск VII. – Херсон, 2000. – С.90-93; Чухонцева Н., Руденко В. Розкриття образу Івана Сірка на уроці позакласного читання за романом Ю. Мушкетика «Яса» // Феномен українського козацтва в контексті світової історії та культури: Тези доповідей наукової конференції. – Херсон, 1992. – С. 109.

Цікавій історії про походження й життя слов'янських племен присвячене семінарське заняття «Своєрідність зображення життя східних слов'ян у романах Д. Міщенка «Синьоока Тивер», «Лихі літа ойкумени», «Розплата». Оскільки в історії цей період досліджений не досить повно, то доречно звернути увагу студентів на маловідомі сторінки життя наших предків і розглянути такі питання: тиверці як предмет художнього дослідження письменника. Своєрідність втілення історичних свідчень у художню форму. Епізод варварського набігу війська воєначальника Фракія Хільбудія на тиверське населення як основа однієї з сюжетних ліній роману «Синьоока Тивер». Зображення долі слов'ян під час нашестя обрив у другій книзі Д. Міщенка «Лихі літа ойкумени», воєнні дії між слов'янами та обрами. Проблема класового розшарування у творі. Життя племені дулібів як основа роману «Розплата». Пропонована література: Александрова Л.П. Особенности жанра русского исторического романа. – Львов: Изд-во Львов. ун-та, 1980. – 167 с.; Історія культури давнього населення України. – К., 2001. – 733 с.; Каргалов В.В. Древняя Русь в советской художественной литературе (достоверность исторического романа). – М.: Высшая школа, 1968. – 182 с.; Міщенко Д.О. Синьоока Тивер. – К.: Рад. письменник, 1983. – 450 с.; Міщенко Д.О. Лихі літа ойкумени. – К.: Рад. письменник, 1985. – 463 с.; Міщенко Д.О. Розплата. – К.: Рад. письменник. – К.: Рад. письменник. – 1987. – 382 с.; Оскоцкий В.Д. Роман и история. – М.: Худож. лит. – 1980. – 84 с.; Рыбаков Б.А. Древняя Русь. – М.: Наука, 1981. – 607 с.; Сиротюк М.Й. Український радянський історичний роман: проблема історичної і художньої правди. – К.: Вид-во АН УРСР, 1962. – 395 с.

«Відтворення образу князя Данила Галицького в історичній художній літературі» – тема останнього семінарського заняття з курсу українського історичного роману. Оскільки у XIII столітті хід історичних подій у Південно-Західній Русі тривалий час обертається навколо особи Данила Галицького, щоб зрозуміти значення цієї особи необхідно ознайомитися з наступними питання-

ми: своєрідність змалювання образу Данила Галицького в повісті Юліана Опільського «Золотий лев». Образ Данила Галицького у творах наших сучасників. Традиції та новаторство у зображенні образу князя Данила Галицького в романі Р. Іваничука «Шрами на скалі» (1986) та Р. Іванченко «Золоті стремена». Пропонована література: Григоркін О., Чухонцева Н. Особливості історизму повісті Ю. Опільського «Золотий лев» // Методические рекомендации и материалы региональной научной студенческой конференции «Актуальные вопросы филологии», – Херсон, 1991. – С.78-79; Грушевський М. Історія української літератури: У 6 т. 9 кн. – К., 1993. – Т.3. – С. 11, 32, 73, 74, 137, 138, 140-142, 147-165, 180, 187, 200; Гром'як Р. Історична проза Юліана Опільського // Опільський Ю. Золотий лев. – К., 1989. – С. 398-411; Іваничук Р. Шрами на скалі // Твори: В 3 т. – К., 1988. – Т. 2; Костомаров М. Співець Митуса // Твори: В 2 т. – К., 1990. – Т. 1. – С.131-132; Котляр М. Найдавніша повість про Данила Галицького // Київська старовина. – К. – 1992. – № 1; Літопис Руський. – К., 1989. – С.369-379, 381-393, 395, 397-422, 424-427, 431, 436, 442, 448, 449, 451; Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. – К., 1991, Котляр М. Данило Галицький. – К.: Наук. думка, 1979; Малик В. Горить свіча. – К., 1992. – 431 с.; Хижняк А. Данило Галицький. – К., 1970, Чухонцева Н. Семантика символів в українському історичному романі другої половини ХХ століття // Південний архів. Філологічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск Х. – Херсон, 2001. – С.89-92.

Зміст запропонованої методичної розробки проведення семінарських занять з української історичної літератури спроектований на очікувані результати навчання. Він дає можливість більш цілеспрямовано й стратегічно зорієнтовано організувати навчальний процес, а також контролювати його. Курс направлений на підвищення якості знань студентів, їхнє творче ставлення до навчальної діяльності. Він дозволяє ознайомитися з кращими набутками українського письменства, використовувати їх у практичному житті.

Література:

1. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. – К.: Академія, 1997. – С. 670.
2. Мушкетик Ю. Історія гіркіша за полин // Літературна Україна. – 1997. – 12 червня.

РОЛЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОМУ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Стаття містить відомості про важливу роль у соціально-економічному розвитку суспільства навчальних закладів усіх типів і рівнів.

Екологія й економічний зростання – це той фундамент, на якому ґрунтується майбутнє України. Тому ринкові відносини в економіці повинні супроводжуватися вдосконаленням відносин суспільства з оточуючим середовищем. Незважаючи на ряд суттєвих досягнень технократичної доби, ми стикаємося з величезною кількістю екологічних проблем та небезпечними для людства процесами: забрудненням повітря і отруєнням води, скороченням біологічного розмаїття, демографічними вибухами та зростанням споживання, ерозією ґрунтів, глобальним потеплінням клімату, токсичними викидами, загрозою зброї масового знищення [1].

Подолання кризової екологічної ситуації, що нині виникла у світі, є складовою національної політики в усіх країнах. Одне з основних завдань цієї політики – кардинально змінити ставлення до природи, формувати в неї екологічну культуру. Важливу роль у цьому відіграють навчальні заклади всіх типів і рівнів. Навчання в них має бути спрямоване на те, щоб майбутній працівник будь-якої галузі суспільного господарства був озброєний відповідними правовими, економічними знаннями, мав певну екологічну підготовку й ніс громадянську відповідальність за свою роботу. Тому критерієм вирішення всіх екологічних проблем є покращення екології людини та середовища життєдіяльності на рівні діяльності (виробництва), соматичних особливостей, споживання, здоров'я, освіти, культури, рекреації, естетики довкілля.

Найбільш результативно дозволяє вирішувати проблеми екології концепція екосистеми, яка поєднує переваги системного та територіального підходів в аналізі всіх проблем як певних екосистем них відношень. Сучасна еколого-економічна концепція базується на досягненні допустимого (прийнятного) ризику [2,3]. Допустимий ризик поєднує технічні, економічні, екологічні, соціальні та політичні аспекти і є певним компромісом між рівнем безпеки й можливостями її досягнення.

* © Петров В.Ф., Морозова О.С.

Розмір допустимого ризику можна визначити, використовуючи витратний механізм, який дозволяє розподілити витрати суспільства на досягнення заданого рівня безпеки між природою, техногенною та соціальною сферами [4]. Необхідно підтримувати відповідне співвідношення витрат у зазначених сферах, оскільки порушення балансу на користь однієї з них може спричинити різке збільшення ризику, і його рівень вийде за межі прийнятних значень.

І якщо спеціальними заходами щодо виправлення становища повинні перейматися фахівці природоохоронних галузей, то нам, освітянам, належить організувати екологічне виховання, бо зв'язок екології з моральністю, патріотизмом та особистою культурою є реальним. Від того, як ми його організуємо, як втілюватимемо в практику, і залежатиме, чи піклуватимуться природоохоронними питаннями наші учні в майбутньому, чи оберігатимуть і збагачуватимуть свою землю наші вихованці – громадяни України.

Останнім часом в Україні намагаються охопити екологічною освітою та вихованням, зокрема з питань енергозбереження, усі вікові групи, хоча особливо звертають увагу на старшу та середню вікові групи школярів.

Нині люди використовують дуже багато електроенергії. При використанні таких джерел енергії, як вугілля, нафта, Сланці, торф, довкілля настільки забруднюється, що це викликає серйозне занепокоєння вчених у всьому світі.

Кожен із нас має усвідомити власну відповідальність за майбутнє планети. Один із напрямів екологічної катастрофи – енергозбереження. Уже загально визнано, що на Землі почалось потепління. Причина – викиди в атмосферу так званих парникових газів, коли використовуються не поновлюванні джерела електроенергії, як наслідок – загальне потепління, далі – порушення рівня світового океану. Таке руйнування екологічного балансу призводить до природних катаклізмів.

Якщо уникнути звичайної безгосподарності при використанні енергії, то можна виділити три основні напрями енергозбереження:

- 1) корисне використання (утилізація) енергетичних витрат;
- 2) модернізація устаткування з метою зменшення витрат енергії;
- 3) інтенсивне енергозбереження.

Неможливо уявити собі діяльність, не пов'язану з енергією. Адже навіть процес мислення потребує енергії. Із зазначеного

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

вище стає зрозуміло, що поняття «енергія» може вживатися в широкому значенні.

Виробництво енергії, яку ми споживаємо, завдає значної шкоди рослинному й тваринному світові, довкіллю й здоров'ю людини. Це змушує нас задуматися над можливостями ефективнішого використання енергії. Що, безперечно, сприятиме збереженню навколишнього середовища.

Економія ресурсів і енергії – реальний спосіб зменшити й зберегти довкілля для наступних поколінь.

Отже, заощаджуючи енергію, ми рятуємо навколишнє середовище. Це нескладно, і почати можна із себе: виходячи з кімнати, не забувати вимикати світло й електроприлади; раціонально використовувати питну воду, ходити в магазин, що поруч, пішки або їздити на велосипеді. Тепер уважно погляньмо навколо й ми знайдемо безліч способів, щоб заощадити енергію!

Педагоги мають доносити дітям потрібні природоохоронні знання – доступно й зрозуміло. Це може бути дослідницька та еколого-натуралістична робота, тому що участь у ній передбачає тісне спілкування із природою, а чим краще дитина знає та цінує природу, тим більш бережливо вона до неї ставиться.

Розв'язати ці проблеми освіти та виховання можна з допомогою принципів:

- науковості (науково доведенні факти, явища, процеси, результати, наслідки);
- взаємозалежності (осмислення взаємозв'язку, що існує між живою та неживою природою);
- рівноваги (розуміння змін, що можуть відбуватися внаслідок недотримання балансу між біоценозом, екосистемами);
- зацікавленості (виховання любові до природи, бережливого ставлення до рідного краю, його багатств);
- неперервності (дитячий садок, початкова, середня, старша школа, позашкільний заклад);
- інтегрування (екологічну освіту здійснювати шляхом інтегрування екологічних знань, з рівнем екологічних знань, з рівнем екологічної культури суспільства на уроках природничих та гуманітарних предметів);
- наочність (посібники, відеофільми, кіносюжети, діафільми);
- доступність (враховувати вікові особливості учнів);
- регіональність (враховувати місцеві традиції, регіональні

проблеми, виховання гідних громадян своєї країни) [6, 7, 8].

Таким чином, такі принципи здатні вирішити комплекс завдань, спрямованих на гуманізацію школи: вирівняти стартові можливості розвитку особистості дитини; допомогти у виборі індивідуального освітнього шляху; забезпечити кожному учню «ситуації успіху»; сприяти самореалізації особистості дитини й педагога.

Збагачуючи душу дитини, передаючи їй те, що ми отримали у спадок, педагоги прагнуть виростити нове покоління, яке продовжить наш український рід. Адже відродити Україну, зберегти й поліпшити довкілля країни повинні діти, яких ми сьогодні навчаємо й виховуємо.

Література:

1. Данилко О.Ю. Охорона навколишнього середовища. – К., 1999.
2. Національна доповідь України про збереження біологічного різноманіття, 1997.
3. Інноваційні технології навчання // Освіта України. – 2005. – 28-30 вересня.
4. Боков В.А., Лущик А.В. Основы экологической безопасности: Учебное пособ. – Симферополь: СОНАТ, 1998. – 224., ил.
5. Лукьянова Л.Б. Основы экологии: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2000. – 327 с.
6. Билявський Г.О., Фурдуй Р.С. Основы екологічних знань: Підручник. – К.: -Либідь, 1997. – 288 с.
7. Дерій С.І., Ілюха В.О. Основы екології.: Навч.посіб. – К. – Видавництво Українського фітосоціологічного центру, 2000. – 200 с., іл.
8. Салтовський О.І. Основы соціальної екології: Курс лекцій. – К.: МАУП, 1997. – 168 с.

Тархан Л.З., Савинцева М.Г.*

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

В статье раскрывается проблема объективной оценки качества обучения с помощью такой методики, как тестирование. В задачи статьи входят демонстрация и анализ состояния оценивания знаний и умений студентов при изучении профильной специальной дисциплины с использованием метода тестирования.

В последнее время существует много различных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса на ин-

* © Тархан Л.З., Савинцева М.Г.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

женерно-педагогических факультетах и в вузах, осуществляющих подготовку инженеров-педагогов. В какой бы форме не осуществлялось обучение студентов, конечная его цель – качественная подготовка инженерно-педагогических кадров [2, с. 14].

Одной из важных проблем современного образования является проблема объективной оценки качества обучения, позволяющая получить представление о состоянии образовательной системы. Одним из путей повышения качества обучения является разработка и использование различных форм контроля знаний и умений студентов. Сегодня имеются различные варианты измерения и оценки качества обучения студентов, однако в основе большинства из них лежат формальные критерии, что не позволяет в достаточной мере полагаться на их объективность и всесторонность.

На современном этапе обучения для проверки и оценки знаний студентов все более широко используется такая методика, как тестирование. К тому же одним из условий введения кредитно-модульной системы в Украине является введение модульной системы организации учебного процесса, системы тестирования и рейтингового оценивания знаний студентов.

Тестирование – это метод диагностики с использованием стандартизированных вопросов, заданий, которые имеют определенную шкалу значений. Оно призвано помочь достижению высоких результатов обучения [1, с. 33]. Одним из преимуществ применения тестов при проведении контроля является возможность многократного использования как самих тестов, так и условий их проведения, а также возможность охватить всех студентов, экономя при этом учебное время.

Связь проблемы с важнейшими научными и практическими задачами состоит в том, что в условиях возросшей конкуренции образовательных услуг только вузы, имеющие мощный потенциал совершенствования образовательного процесса на основе внедрения передовых технологий обучения, могут быть в числе конкурентоспособных учебных заведений. Одним из параметров оценки качества обучения в вузе является диагностирование уровня усвоения знаний, умений и обретение опыта методических подходов к этой процедуре как будущему инженеру-педагогу. Наиболее эффективной для этих целей представляется система тестирования (из опыта мировой системы образования).

Анализ актуальных исследований и научных публикаций свидетельствует, что вопросы широкого использования

тестовых методик в системе образования Украины пока еще находятся на уровне горячих споров и обсуждений адаптации к традиционной системе обучения и оценки знаний, умений и навыков. А в свете участия в Болонском процессе трансформация новой системы оценивания знаний находится на стадии изучения и практического апробирования в высших учебных заведениях.

В задачи настоящей статьи входят демонстрация и анализ состояния оценивания знаний и умений студентов при изучении профильной специальной дисциплины с использованием метода тестирования.

Стандартные тестовые задания, разработанные на современном этапе, могут иметь такие формы, как выбор из 4–5 предложенных на вопрос ответов правильного, вставка пропущенных в задании данных, дополнение незаконченного определения того или иного понятия, исправление ошибки в предложенном тексте и т.д. [3, с. 234].

В связи с отсутствием стандартов профильного высшего образования, к этой работе привлекаются преподаватели кафедры для подготовки так называемых «teacher made – преподавательских» нестандартизированных тестов – наиболее употребляемых в процессе обучения.

Сегодня тесты закрытого типа являются наиболее распространенными. На ответ каждого из заданий отводится 1-2 мин. Задание содержит основную часть и варианты ответов, один или несколько из которых являются правильными, а остальные не соответствуют истине. В таком случае есть возможность проверить умение студентов правильно воспроизводить усвоенный учебный материал. Однако от современного специалиста уже требуется не автоматическое воспроизведение учебного материала, а поиск причинно-следственных связей в учебном материале, умение анализировать получаемую информацию. Поэтому наиболее подходящим вариантом тестовых заданий, отвечающим современным требованиям, являются тестовые задания на воспроизведение части ответа.

К требованиям по составлению такого рода заданий относятся:

1. Перечень элементов в постановке вопроса должен быть однородным; их количество должно быть не более пяти.
2. Ответы рекомендуется располагать в логической, цифровой или хронологической последовательности.
3. Инструкция должна четко указывать на принцип подбора

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ответов, а также на возможность использования ответа один или несколько раз [1, с. 22].

Кроме того, тестовые задания должны отвечать таким требованиям, как предметная чистота, ограниченное содержание (5-9 порций информации), четкость, корректность, отсутствие противоречащих утверждений.

Важным условием успешного проведения тестирования является наличие интереса студентов к тесту, понимания значимости результата для самого студента, накопления зачетных единиц для дальнейшего его обучения.

Рассмотрим тестовое задание по дисциплине «Введение в швейное производство» по теме «Основные сведения об одежде и ее конструкции». Задание рекомендуется применять после изучения данной темы. Этот тест позволяет не только проверить качество усвоенных знаний, но и умение оперировать полученными знаниями, выполнять анализ информации.

Например:

Определите соответствие изделию деталей с характерными для них срезами:

<u>Изделие</u>	<u>Деталь</u>	<u>Срез</u>
1 Юбка	А. Капюшон	а – боковой
2 Сорочка	В. Переднее полотнище	б – внутренний
3 Брюки	С. Передняя часть	с – локтевой срез
4 Жилет	Д. Подборт	д – срез отлета
	Е. Рукав	е – срез проймы
		ф – шаговый

Ответ: 1 – -, 2 – -, 3 – -, 4 – -

Как уже отмечалось, рассмотренное задание применяется при текущем контроле, однако его, возможно, применять и при других формах контроля, таких как предварительный и итоговый. Задание подается в виде двух или более колонок слов, при этом студентам необходимо выбрать соответствующие друг другу элементы из каждой колонки. Например, юбке соответствует такая деталь, как переднее полотнище с характерным для нее боковым срезом, то есть студент должен написать ответ в следующем виде: 1-В-а.

Тем не менее, несмотря на преимущества данного вида тестов, у неподготовленных студентов такое задание может вызвать затруднение, связанное с отсутствием умения анализировать и проводить связи.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

В другом случае это же задание можно рассмотреть в упрощенном варианте в виде теста закрытого типа. То есть информацию, предлагаемую в рассмотренном выше тестовом задании, можно разбить на два вопроса. Вариант задания будет следующим. Обозначить значком правильный ответ:

1. Такому изделию, как юбка соответствует деталь:

- ☐ А. Капюшон
- ☐ В. Переднее полотнище
- ☐ С. Передняя часть
- ☐ D. Подборт
- ☐ E. Рукав

2. Укажите срез, характерный для подборта:

- ☐ А. Боковой
- ☐ В. Внутренний
- ☐ С. Локтевой
- ☐ D. Срез проймы
- ☐ E. Срез отлета

В этом варианте существует некоторая возможность угадывания студентом ответа, особенно при неоднократном ответе.

Если сравнить предложенные варианты ответа, то можно увидеть, что задание в первом варианте позволяет проверить не только наличие общих знаний о предмете, но и умение анализировать, сопоставлять различные варианты и выбирать нужный, что требует от студентов более глубокого владения предметом. Второй же вариант позволяет только проверить полученные знания, но никак не научит анализировать предоставляемую информацию и находить в ней связи. Очевидно, что не нужно искать легких путей для студентов, а приучать их выполнять задания, усложняющиеся от занятия к занятию, способствовать выработке у них аналитических качеств.

Предлагаемая тема относится к разделу «Анализ внешней формы и конструкции одежды», представляющему собой модуль, вес (цена) которого 28 баллов. Максимальное же количество баллов, которое может набрать студент после изучения всего курса «Введение в швейное производство», равняется 100.

Рассматривая первый вариант тестового задания, мы выделили четыре вопроса. Правильное соответствие изделия, детали и среза оценивается в 7 баллов: правильный выбор

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

детали изделия – 3 балла, выбор соответствующего среза детали – 4 балла. То есть, если студент правильно подобрал деталь, при этом указал неверный срез – ответ оценивается в 3 балла. За четыре правильных ответа студент в сумме получает 28 баллов. Ниже в таблице приведена шкала оценивания студентов по данному тесту.

Проведение теста позволяет оценить уровень усвоения темы студентами. Если результаты тестирования показали, что отдельные студенты (процент которых не превышает 55% от общего числа студентов одной академической группы) получили неудовлетворительные оценки, им необходимо дать время на самостоятельную доработку данной темы. После этого провести повторное тестирование. Если же и после этого останутся студенты с неудовлетворительными оценками, с ними необходимо провести индивидуальную работу. В любом случае проведение повторного тестирования не должно превышать 3-х раз.

Таблица

Шкала оценивания тестового задания

Баллы	Оценка
23 – 28	отлично
17 – 22	хорошо
11 – 16	удовлетворительно
до 10	неудовлетворительно

В том случае, когда по результатам тестирования более 55% студентов набрали менее 10 баллов, необходимо провести дополнительное разъяснение и проработку данной темы для всей группы студентов с последующим проведением повторного тестирования.

Тестирование позволяет достигнуть достаточной объективности оценок – результаты дают возможность избежать либерализма в суждениях и при этом не позволяют манипулировать отметкой.

В тоже время, уход от традиционных методов контроля и переход полностью на тестовый контроль для выявления уровня сформированности знаний, умений и навыков недопустим при подготовке таких специалистов как инженер-педагог. Практически никакая другая специальность не требует от специалистов такой многоплановой (педагогической, психологической, художественной, конструкторской, технологической) подготовки и сочетания разносторонних качеств. Инженер-педагог должен

быть не только высококомпетентным специалистом в своей технической отрасли, но и владеть качествами, оказывающими влияние на людей. Развивать такие качества необходимо на протяжении всего времени обучения студента. И традиционные методы контроля (семинар, лабораторно-практическая работа, фронтальный, письменный опрос и др.) как нельзя лучше способствуют этому. Тестирование может лишь дополнять в некоторых случаях традиционные методы устной и письменной диагностики.

Выводы. С учетом современных требований к профессиональным знаниям и умениям специалистов, мы видим, что система контроля знаний призвана не только определять на каждом этапе обучения уровень достижений студентов, но и определять уровень их готовности к применению своих знаний на практике, уровень соответствия полученных знаний и умений международному стандарту образования. Тестирование не позволяет определить практические умения студентов, но в случае правильного подхода к составлению заданий, помогает не только проверить знания по предмету, но и научить студентов анализировать поставленный вопрос и выявлять связи между вопросом и предлагаемыми ответами. Представляется целесообразным далее совершенствовать систему тестирования, усложняя тестовые задания, с опорой на развивающую и обучающую функции контроля, с целью отражения в них компонентов компетентности студентов для будущей деятельности в системе профессионально-технического обучения.

Література:

1. Контрольні заходи в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Методичні рекомендації / М.Є.Скиба, Г.В. Красильникова, В.І. Багняк, О.В. Пащенко. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – 66 с.
2. Тархан Л.З. Введение в профессию инженера-педагога швейного профиля: Учебное пособие. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2006. – 172 с.
3. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. / И. Ф. Харламов. – 7-е изд. – Мн.: Университетское, 2002. – 560 с.

РОЗВИТОК МОВИ Й МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються деякі аспекти й методи розвитку мови й мовлення дітей із затримкою психічного розвитку в початковій школі.

Вивчення причин невстигання школярів завжди представляло важливу проблему в педагогіці та медицині.

Для визначення групи дітей із найбільш легким відхиленням у розвитку прийняті різні терміни – «затримка інтелектуального розвитку», «уповільнений темп розвитку», а також «затримка психічного розвитку»; останній термін найбільш уживаний у літературі. У даній статті ми будемо оперувати визначенням «діти із затримкою психічного розвитку» (ЗПР).

Затримка психічного розвитку виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, недостатньою інтелектуальною цілеспрямованістю.

Існують два види класифікації затримки психічного розвитку. У першому варіанті порушення пізнавальної діяльності обумовлене первиною незрілістю емоційно-вольової сфери, тобто психічним інфантилізмом. У другому причиною порушення пізнавальної діяльності є наявність стійких астенічних і церебрастенічних станів.

У дітей із затримкою розвитку відмічається порушення процесів і видів мислення, мови і уявлення. Інтерес до цих функцій пізнавальної діяльності обумовлений, найперше, необхідністю засвоєння програмового матеріалу (дитячого дошкільного закладу або школи). Перелічимо лише деякі з порушень: неповноцінність просторової орієнтації і конструктивної діяльності; труднощі, які виникають у дітей під час виконання завдань, що потребують словесно-логічного мислення.

Відставання в мовному розвитку полягає в обмеженості словникового запасу, особливо активного, сповільненості в оволодінні граматичним ладом мови й недостатністю використання ряду граматичних категорій і форм в активній мові.

У таких дітей відмічається обмеженість словника, неповноцінність понять, труднощі в розумінні і вживанні ряду лексем; спостерігається відставання в розвитку контекстного мовлення, запізнюється розвиток внутрішньої мови. Значна

* © Височина Н.Г.

кількість дітей із ЗПР має дефекти звукомови.

Словниковий запас у таких дітей бідний, недиференційований. Багато слів вони використовують неточно або неправильно. Для визначення ознак-і властивостей предметів, загальних понять діти із ЗПР використовують незначну кількість знань про оточуючий світ, це є показником особливості їхньої пізнавальної діяльності.

Молодші школярі із ЗПР слабко володіють граматичним узагальненням, використовують неправильні граматичні конструкції, їм складно розставити слова в потрібному порядку.

Слабким місцем у мові дітей із ЗПР є самостійний переказ прослуханого тексту, складання розповіді за сюжетними малюнками, опис предмета. Крім того, вони припускаються багатьох аграматизмів: пропуск або велика кількість членів речення, визначення часу дієслова, труднощі у слово та формотворенні.

Коли молодші школярі із ЗПР складають усні твори, вони часто переходять із заданої теми на іншу, більш знайому і легку; додають у розповідь інші асоціації; нерідко повторюють одні й ті самі слова, фрази; постійно повертаються до висловленої думки.

Розвиток мови молодших школярів із ЗПР – важлива умова підвищення якості навчального процесу в школі. Уміння зв'язано, послідовно й точно, граматично правильно, виразно висловлювати свої думки полегшить дитині навчання з усіх навчальних дисциплін, дозволить розширити можливості дитини у спілкуванні з людьми, які її оточують.

У Херсонській загальноосвітній школі-інтернаті навчаються складні діти. Їх можна назвати дітьми «з особливими потребами». Це такі діти, які потребують специфічних методів обстеження, навчання та адаптації до суспільного життя; це – категорія дітей, незахищених у соціумі. Такі діти найчастіше стають «сиротами при живих батьках».

Щоб допомогти дітям, у яких є певні труднощі в навчанні, у нашій школі-інтернаті створені класи інтенсивної педагогічної корекції де навчання здійснюється за спеціальними програмами й підручниками. Діти із проблемами в соматичному, нервово-психічному здоров'ї можуть лише в умовах класів ІПК подолати труднощі, що виникають через несформованість та незрілість психічних процесів, хвороби та соціальні причини. Між підготовчого групою дошкільного відділення й початковою ланкою дотримується наступність у роботі із цими дітьми.

Учителі та психолог школи-штернату ведуть динамічне

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

спостереження за розвитком кожної дитини. Підсумки роботи розглядаються на шкільній ПМПК. Усі діти із ЗПР взяті на облік психіатра. Учні, які мають мовні порушення, відвідують заняття в логопеда 2-3 рази на тиждень, психолог проводить заняття з дітьми, у яких є порушення в поведінці.

З метою здійснення корекції вад мовлення та мислення, підвищення пізнавальної активності учнів у класах ІПК у 2005-2006 н.р. до навчального плану Херсонської з/о школи-інтернату введено курс «Розвиток мови і мовлення». На вивчення цього предмета відведена така кількість годин: 1 кл. – 17 годин на рік, 2-4 кл. – по 34 години на рік.

Завданням цих уроків у 1-му класі є забезпечення лексичного запасу школярів словами різних тематичних груп; формування вмінь будувати словосполучення з поданих слів; добирати слова, що характеризують певний предмет, явище, дію; створювати речення за даною темою, перебудовувати деформовані речення, будувати усні розповіді тощо.

У 2 класі вказані уроки присвячуються складанню й записуванню підписів під серією малюнків, перебудові деформованих речень і текстів; придумуванню письмової розповіді з 2-3 речень за змістом малюнка; усному переказу прочитаного, прослуханого, побудові усної розповіді обсягом 4-5 речень за картинкою, опорними словами, уживанню слів звичливості у відповідних ситуаціях.

Третьюкласники на зазначених уроках мають працювати над колективною перебудовою плану до прослуханого тексту; написанням переказу тексту за планом; створення розповіді за власним спостереженням і планом; придумуванням кінцівки тексту-розповіді; створенню опису рослини чи тварини; написанням листа, привітання.

У 4 класі діти вчать писати перекази – близькі до тексту, вибіркові, стислі; будувати тексти-розповіді, описи й міркування; складати усно порівняльні описи, міркування за даним початком; писати привітання, запрошення, листи, допис до стіннівки; вести щоденник спостережень природи.

Кінцевою метою уроків розвитку мови й мовлення є формування комунікативних умінь, які можуть бути виражені в усній і писемній формах.

На кінець навчання в 1 класі діти повинні оволодіти такими вміннями і навичками:

1. Уміти вибрати малюнок-ілюстрацію до прочитаного тексту (уривка).

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

2. Створити діалог за малюнком ситуативного характеру на побутові теми або теми зі шкільного життя (2-3 репліки).

3. Відмежовувати речення в усному та писемному мовленні, позначати на письмі початок і кінець речення, а в усному мовленні відповідно інтонувати.

4. Знаходити в тексті слова, які відповідають на запитання: хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять?

5. Усно переказувати прочитане, прослухане за запитаннями й самостійно.

6. Будувати усну розповідь обсягом 4-5 речень за картиною, опорними словами.

7. Читати текст, вимовляти звуки, дотримуючись відповідної інтонації (до 25 слів).

8. Списувати текст (I с. – 10-15 слів, II с. – 20-25 слів) з друкованого й рукописного тексту.

9. Уживати слова ввічливості у відповідних ситуаціях.

Основні вимоги до знань і вмінь учнів на кінець 2 класу:

1. Сприймати на слух незнайомий текст із двох прослуховувань, давати правильні відповіді на запропоновані запитання (текстові завдання) – 4 запитання із двома варіантами відповідей.

2. Створювати діалог за малюнком ситуативного характеру на побутові теми або теми зі шкільного життя (3-4 репліки).

3. Відмежовувати речення в усному й писемному мовленні; позначати на письмі початок і кінець речення, а в усному мовленні відповідно інтонувати.

4. Поширювати речення за запитаннями, відновлювати деформовані тексти.

5. Розрізняти групу окремих речень та текст, визначати тему висловлювання, добирати заголовки до тексту та сюжетного малюнка; членувати текст на логічно завершені частини і стисло передавати зміст кожної з них.

6. Розрізняти основні теми текстів (розповідь, опис).

7. Писати переказ (20-25 слів) невеликих за обсягом текстів розповідного характеру з елементами опису.

8. Складати усні твори (4-5 речень) за картинкою, опорними словами і зачином, описувати нескладні предмети (після їх розгляду та бесіди про істотні ознаки) за даним зразком.

9. Читати текст (30 слів) із дотриманням орфографічних норм української мови, інтонувати речення, різні за метою висловлювання.

10. Уживати слова ввічливості у відповідних ситуаціях.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Третьюкласники на кінець навчального року повинні оволодіти такими вміннями й навичками:

1. Сприймати на слух незнайомий текст з одного прослуховування, давати правильну відповідь на тестові запитання – 6 запитань із двома варіантами відповідей.

2. Будувати діалог за словесно описаною вчителем мовленнєвою J ситуацією (4-5 реплік).

3. Визначати тему та мету тексту.

4. Добирати заголовок до тексту (картини), членувати його на логічно завершені частини й стисло передавати зміст кожної.

5. Писати навчальні перекази – 40-45 слів – за готовим планом у вигляді питальних речень (можна дати також опорні слова й словосполучення), за колективно складеним планом під керівництвом вчителя (II семестр).

6. Усно складати твори (5-6 речень) за малюнком, опорними словами, вводити елементи опису; описувати найпростіші явища, предмети за зразком, будувати міркування за даним початком та зразком.

7. Читати текст (40 слів) із дотриманням орфоепічних норм української мови, інтонувати речення, різні за метою висловлювання.

8. Дотримуватись абзаців у письмовому мовленні.

9. Розрізняти основні типи текстів (розповідь, опис).

10. Писати короткий лист про свої справи, привітання.

Основні вимоги до знань, умінь і навичок учнів 4 класу:

1. Сприймати на слух незнайомі тексти з одного прослуховування, давати правильну відповідь на тестові завдання – 8 запитань з двома варіантами відповідей.

2. Будувати діалог за словесно описаною вчителем мовленнєвою ситуацією (5-6 реплік).

3. Визначати тему та мету тексту, добирати до нього заголовок, членувати текст на частини, стисло передавати зміст кожної з них (усно), розрізняти типи текстів (розповідь, опис, міркування).

4. Усно й письмово переказувати розповідні та описові тексти (80-90 слів – усно, 45-50 слів – письмово).

5. Складати усні твори (розповідні за опорними словами і картою) – 7-8 речень, міркування за даним початком.

6. Читати текст (60 слів) із дотриманням орфоепічних норм української мови, інтонувати речення, різні за метою висловлювання.

7. Писати привітання, запрошення, листи, дописи до

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

стіннівки, вести щоденник природи.

Здійснювати роботу над розвитком зв'язного мовлення дітей даної категорії необхідно в таких напрямках:

1) розвиток мовленнєвих засобів мови, який включає словникову роботу, формування граматичного ладу мовлення, виховання звукової культури;

2) робота над семантичною стороною висловлювання, яка будується на розвиткові умінь аналізувати наочну ситуацію, виділяти головне й другорядне, формування вміння будувати смислові ряди, здатність утримувати смислову програму в пам'яті.

Роботу в першому напрямку доцільно здійснювати на матеріалі роботи над реченням.

Наведемо декілька видів таких вправ:

- Читання зразків, відпрацювання й запам'ятовування речень.

- Складання речень за аналогією.
- Складання речень із слів:
 - усі слова в потрібній формі;
 - деякі слова в потрібній формі, а інші – у початковій;
 - усі слова в початковій формі.
- Виділення речень із тексту без розділових знаків.
- Скорочення речень до чотирьох, трьох, двох слів.

Наприклад:

Восени часто йдуть холодні дощі.

Восени часто йдуть дощі.

Восени йдуть дощі.

- Розповсюдження речень до 5-6 слів і більше.

Наприклад:

Бабуся в'яже.

Бабуся в'яже шарф.

Бабуся в'яже шарф онуку.

Бабуся в'яже теплий шарф онуку.

- Переставити слова в реченні.

Наприклад:

Високо у небі літає орел.

У небі високо літає орел.

- Змінити одне слово в реченні.

Наприклад:

Настала довгождана весна.

Настало довгождане літо.

Настало довгождане свято.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

- Закінчити речення.

Наприклад:

Дощ стукає по... (склу, дахах, калюжах).

Яскраво світить...

Дружно шумлять ...

- Поставити питання за змістом висловлювання.

Наприклад:

Навесні повертаються перелітні птахи.

– *Коли повертаються перелітні птахи?*

– *Які птахи повертаються навесні?*

– *Хто повертається навесні?*

– *Що роблять перелітні птахи навесні?*

- Продовжити речення.

Наприклад:

У лісі живе багато зайців,... (лис, вовків, ведмедів).

- Виправити речення.

Наприклад:

У гнізді ведмедя з'явилися ведмежата.

Вовка загнав заєць.

- Розділити складні речення на прості.

Наприклад:

Закапало з дахів тому, що прийшла тепла весна.

(Прийшла весна. Закапало з дахів.)

- Конструювання речень за схемами.

Наприклад:

_____, а _____.

_____, коли _____.

_____, але _____.

Перераховані види вправ не тільки вчать дитину використовувати різні синтаксичні конструкції, але й розвивають мовленнєву активність, стимулюють її мислення.

Уміння використовувати різні форми речень – це тільки перший крок до оволодіння навичками зв'язного мовлення. Речення повинні бути пов'язані за змістом, утворювати текст.

Роботу в другому напрямку потрібно проводити на матеріалі текстів:

1. Порівняти пари речень і усунути помилки в будові.

Наприклад:

а) Діти змайстрували шпаківню. Діти повісили шпаківню на березу.

б) Діти змайстрували шпаківню. Вони повісили її на березу.

2. Різноманітні форми редагування тексту.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

3. Вибрати з тексту ті речення, які можна поєднати за змістом. Пояснити, як з'єднуються ці речення.

Наприклад:

Діти зраділи початку зими. Біг заєць від собак і потрапив у ліс. Вони вискочили на вулицю з санчатами і ковзанами. У лісі йому добре, бо є де сховатися. Хлопчики і дівчатка дружно будували фортецю і ліпили сніговика.

4. Продовжити висловлення 2-3 реченнями.

Наприклад:

У лісі. – Стояв чудовий зимовий ранок.

5. Відновити в тексті пропущені слова-зв'язки.

Наприкінці зими у ведмедиці з'являються ведмежата.... схожі кошенят.... добре з матір'ю жити до весни.

Це далеко не всі вправи, які допомагають дитині оволодіти міжфразовими засобами зв'язку, але важливо, щоби робота в цьому напрямку велась цілеспрямовано й систематично.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що проблема затримки психічного розвитку, а також розвитку мови й мовлення в дітей із ЗПР розглядається найповніше в медичному аспекті і значно менше – у психолого-педагогічному. Тому завдання, яке необхідно поставити в подальшій роботі – накопичення та опрацювання практичного матеріалу, узагальнення власного досвіду та досвіду роботи колег, створення програми «Розвиток мови й мовлення».

Жуковська О.Г.*

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано важливість впливу театральної-ігрової діяльності на розвиток творчості дитини. Наводяться види, засоби, принципи, методи роботи з дітьми.

Розвиток творчої особистості дитини є одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти. Без його розв'язання нереально здійснити головну мету дошкільної освіти, яка окреслена у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні: формування базису «особистісної культури дитини через відкриття її світу в його цілісності та різноманітності» [3].

Народна педагогіка та спеціальні дослідження переконливо показали, що дошкільне дитинство, яке становить лише десяту

* © Жуковська О.Г.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

частину життя людини, має надзвичайно важливе значення у становленні особистості. В умовах дошкільного виховання, виростає творча, здібна, відповідальна людина або людина пасивна, якій ще змалку відбили бажання цікавитись, мислити, творити, ділитись враженнями.

Що таке творчі здібності або «креативність» (від латинського creatio – творіння)? Американський психолог Фромм запропонував таке визначення: «Це здатність дивуватися й пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це спрямованість на відкриття нового й здатність глибокого усвідомлення свого досвіду» [11]. Основним показником творчих здібностей є: швидкість, гнучкість думки, оригінальність, допитливість, сміливість.

Перші творчі прояви особистості з'являються на етапі дошкільного дитинства. Про них свідчать і постійні запитання дитини, і прагнення до перевтілень в іграх, і перші спроби заримувати слова у віршик, заспівати власну пісеньку, намалювати неповторного казкового птаха...

Проблема розвитку творчо спрямованої особистості дошкільняти різноаспектна. Творчо спрямованій особистості притаманні: активність у мисленні та діях; ініціативність; наявність певних нахилів, здібностей, інтересів, творчої уяви; небайдуже ставлення до навколишньої дійсності; здатність помічати, переживати, творити нове, сумніватися й шукати шлях рішень, отримувати задоволення від результату й самого процесу творення [5].

Як маленький творець дитина здатна до безпосереднього самовираження у продуктивних видах діяльності: малюванні, ліпленні, конструюванні, художній праці, мовленнєвій, руховій, музичній діяльності тощо. У них вона має змогу імпровізувати, проявляти власні думки, почуття, настрої, фантазії через слово, рух, образотворчий ряд. Вплив цих видів діяльності на розвиток творчих начал особистості дошкільняти посилюється завдяки тісному й органічному їх зв'язку з різними видами мистецтва: з музикою, живописом, літературою, театром. Навчаючи дітей сприймати й розуміти емоційне забарвлення мистецьких творів, їхню форму, композицію, ритм, розмаїття засобів художньої виразності, а згодом самостійно використовувати їх у власній творчій діяльності, дорослий завдяки цьому активізує бажання дитини творити, озброює її практичними способами самовираження.

У різноманітті засобів впливу на формування особистості дитини дошкільного віку важливе місце посідає театр. Цей

особливий – синтетичний – вид мистецтва органічно поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поетику, музику, живопис і літературу.

Проблема використання театральної-ігрової діяльності (як повноцінної та ефективної складової виховного процесу в навчальному закладі та в родині) хвилювала і хвилює педагогів та митців минулого і сучасного.

Цій проблемі приділяли увагу Дмитро Антонович, Михайло Возняк, Микола Вороний, Іван Карпенко-Карий та інші. Значних позитивних результатів від упровадження театральної-ігрової діяльності досягнув у своїй практиці відомий український педагог Антон Макаренко. Василь Сухомлинський говорив: «Музика – уява – фантазія – казка – творчість – така стежина, ідучи якою дитина розвиває свої духовні сили» [3].

Театральна-ігрова діяльність дає широкі можливості що до творчих проявів дітей. За Л. Виготським, акторська праця є «своєрідною творчістю психофізіологічних станів» людини [1]. Вона поєднує в собі театралізовані ігри: режисерські, ігри-драматизації та імпровізації, інсценізації літературних творів у процесі літературних свят, концертів, дитячих вистав тощо. В іграх розвивається фантазія дошкільнят, в їхньому уявленні виникають яскраві образи літературних героїв. Окрім цього малюки вдаються до виразного втілення психологічних особливостей персонажів, самостійно добирають для них засоби мовленнєвої (інтонація) та зовнішньої виразності (виразні рухи: рук – жести, обличчя – міміка, тіла – пантоміміка).

Працюючи над цією проблемою у нашому дошкільному закладі, ми спробували структурувати та вдосконалити визначення терміна «сценічні» здібності дошкільників. Загальне визначення сценічних здібностей дається в працях сучасних психологів (О.Кучерявий, Я.Пономарьов, Л.Фрідман) [6], [7], [9]. На наш погляд, феномен «сценічні здібності дошкільника», поєднує в собі артистичні та акторські прояви. Артистичні здібності – це особливий (високий) рівень вияву спеціальних здібностей дітей, який забезпечує їм успіх у виконанні творів мистецтва різних видів та жанрів (співи, танці, декламація, виконання ролей у театральних виставах тощо). Акторські здібності – поняття вужче і може бути зіставлене з першим як поняття «рід» та «вид». Отже, ми вважаємо, що поняття «артистичні» та «акторські» здібності не є синонімами. Акторські здібності є частиною артистичних.

Психологи А. де Хаан та Г.Каф [1], використавши свою

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

«Адаптовану тест-анкету» під час спостереження за розробкою та апробацією системи діагностики й розвитку акторських здібностей дошкільників, виділяють кілька характерних ознак артистичних проявів у дітей. Зокрема,

- дитина за браком слів часто висловлює свої почуття за допомогою міміки, жестів та рухів;
- прагне викликати емоційні реакції в слухачів, якщо з захопленням щось розповідає;
- змінює тональність та виразність голосу, мимовільно наслідує людину, про яку розповідає;
- з великим бажанням виступає перед аудиторією, при цьому надає перевагу дорослим глядачам;
- легко «передає» чийсь звички, пози, висловлювання;
- дитина відкрита для всього нового;
- любить та розуміє значення красивого одягу, характерного для даного персонажу.

Театральне мистецтво ближче і зрозуміліше дітям, тому що в основі його лежить гра. А ще театр – це розвиток пізнавальних інтересів, удосконалення їх психічних процесів (пам'яті, уяви, мислення), розширення світогляду та мовленнєвого спілкування.

Театр для дитини – це можливість самовираження особистості. Тут формуються особистісні моральні якості, долаються недоліки: сором'язливі долають невпевненість, знімається нервове напруження, театр допомагає дітям повірити у свої сили.

Театр – це естетичне виховання, в ньому поєднується вплив музики, танцю, пластики, мовлення, зображувального мистецтва.

Театр позитивно впливає на емоційну сферу дитини, він акумулює життєву мудрість, оптимізм, енергію. На заняттях у театральній студії діти набувають багатьох практичних умінь та навичок, навчаються вправлятися з ляльками, озвучувати їх, передавати інтонацію, почуття героїв у міміці й жестах, обігравати сюжети улюблених казок через гру-драматизацію та різні види театру (пальчикового, настільного, театр іграшок та Петрушок). Казки можуть створювати і самі діти. Деякі з таких казок лягають в основу ігор-драматизацій. Також у театральній діяльності розвиваються творчі та інтелектуальні здібності дитини (артистичність, імпровізація, здатність до перевтілення, формуються оцінки, судження, збагачується кругозір); вдосконалюється координація рухів, жестів, пластика, міміка; розвивається виразність мовлення (ритм, дикція, інтонаційна виразність); діти опановують діалогічне та монологічне мовлення. Театрально-ігрова діяльність допомагає дітям зняти нервову

напруження, тривожність, у результаті чого у дітей з'являється почуття захищеності, спокою.

На наш погляд, доцільно створювати у групах театральні куточки – вони сприяють розвитку творчості, фантазії. Театр розвиває творчу уяву дітей. Для розвитку уяви застосовують казкотерапію та тренінги, які готують дітей до розуміння своєї ролі в театрі, допомагають проникнути в образ, вільно триматися на сцені без дорослого. Одним дітям потрібна індивідуальна робота, іншим достатньо групової роботи. Театрально-ігрове дійство може об'єднувати значну кількість дітей, його активних учасників (вони ж і режисери та актори, костюмери та гримери, глядачі). На чужих добрих та недобрих вчинках дитина виховується, вчиться аналізувати власну поведінку, розуміти своїх однолітків, старших людей. А педагогові важливо побачити в кожному вихованці його здібності, нахили. Проте аж ніяк не слід поділяти дітей на здібних і нездібних до сценічної діяльності. З ними можна розіграти будь-який сюжет, бо діти відтворюють сценічне дійство легко, щиро і самобутньо. Недарма К. Станіславський зауважував акторам, що їм потрібно вчитися щирості у мистецтві саме у дітей.

Завдяки театральньо-ігровій діяльності у дітей поліпшується пам'ять, вдосконалюється мова, поліпшується духовний світ, стають багатшими почуття та емоції малят.

З чого починається театральньо-ігрова діяльність у дошкільному закладі? Передусім зі свята, на яке завжди так чекають діти. Малі тішаються зустрічами з добрим Миколаєм, з чарівною Фесю та Веснянкою, з улюбленими казковими героями. Дівчатка та хлоп'ятка й самі люблять грати в казку, бути за її персонажів, розігравати й вигадувати різноманітні сюжети.

Залучати дітей до театральньо-ігрової діяльності доцільно з раннього віку, починаючи із фланелеграфа, театральних, настільних та стендових ігор. Для старших дошкільнят це вже будуть ігри-драматизації та імпровізації (розігрування сюжету без попередньої підготовки). Зацікавлять їх театр-фантазій, театр-пантоміми. Тут важливо, щоб для відтворення зовнішніх ознак персонажа діти змогли зрозуміти його внутрішній стан, передати почуття та емоції.

А ще слід ознайомити дошкільнят з призначенням та історією театру, з творчістю відомих театральних діячів. Для закріплення знань знадобляться кросворди, ребуси, головоломки. Театралізовані ігри можна також проводити на природі – тут декорації будуть справжніми, щоб діти могли спілкуватися з небом,

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

сонцем, деревами, квітами [3].

Загальною метою театральної діяльності дітей дошкільного віку є: залучення їх до творчої, соціально значущої діяльності через ознайомлення з театальною виставою, як видовищем та використання театралізації для розвитку обдарованості, закладеної в психофізичних, сенсорних, когнітивних особливостях дитини; створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожної дитини.

Види театально-ігрової діяльності, які можна застосовувати в роботі з дітьми, вихователями, батьками:

- театралізація, тобто передача авторського або складання власного тексту на задану тему, підготовка та показ вистави за ним;
- казки-покази, тобто такі казки, де персонажами є не лише живі істоти, а й неістоти;
- гра «Оживи, картина»: під час якої учасники мають представити свою картину, супроводжуючи «живий» показ стислою розповіддю за змістом власного «шедевр»;
- творчі ігри та вправи, спрямовані на розвиток уяви та мислення;
- творчі завдання, спрямовані на вдосконалення мовлення;
- розігрування ситуацій;
- мовленнєві вправи (імітаційні та творчі);
- ігри за сюжетом художніх творів.

Принципи побудови роботи художньо-театральної діяльності з дітьми дошкільного віку.

Принципи – основні положення, які визначають діяльність педагога та характер пізнавальної діяльності дітей.

1. Принцип зв'язку з життям. Використовувати літературні твори, малі фольклорні жанри, казки, зміст яких є відображенням реальної діяльності минулого і сьогодення нашого суспільства. Підбирати сценарії вистав близьких й зрозумілих дітям, спиратися в роботі з драматизації на вміння і навички, набуті дитиною в процесі життя.

2. Принцип науковості. Будувати роботу художньо-театральної студії з урахуванням особливостей вікової дитячої психології (типів темпераменту, характеру дитини, психічних процесів). Використовувати в роботі багату театральну спадщину.

3. Систематичність в оволодінні знаннями і навичками. Система знань з дітьми кожної вікової групи з театральної

діяльності.

4. Принцип доступності. Підбір матеріалу, що обігрується, відповідно до вікових особливостей дітей, програм.

5. Принцип свідомості й активності. Пояснювати дітям причинно-наслідкові зв'язки процесу праці над виставою та кінцевим результатом. Довести до їхньої свідомості значимість гри кожного з них для інших людей, для колективу. Спонукаати дітей до активної взаємодії з педагогом, з іншими дітьми. Заохочувати прояви творчої ініціативи, самостійності, активності, фантазії.

6. Принцип міцності засвоєння набутих знань, умінь і навичок. Систематично повторювати в різних формах, ситуаціях засоби виразності: міміка, жести, рухи, інтонація. Розвивати пам'ять, мислення, розширювати світогляд.

7. Принцип індивідуального підходу до дітей, в умовах колективної роботи. Шукати, виявляти, розвивати обдарованість у дітей. Гуманно ставитися до дитини: педагогічно вміле виправлення помилок, корегувати гру, заохочувати стимулювати правильну поведінку та діяльність.

8. Принцип виховного змісту. Виховуючи характер змісту сценаріїв вистав, аналіз поведінки героїв, їхніх вчинків; вміння бути чемним у ролі глядача і актора.

9. Принцип наочності. Шлях дитячого пізнання починати з живого споглядання, пов'язуючи з обов'язковим чуттєвим поєднання. Адже дитина мислить формами, фарбами, відчуттями взагалі. Обов'язково включати в роботу з естетичного оформлення матеріалу – костюмів, декорацій, відеоматеріалу, музичного супроводу, використовувати приклад педагога як взірець для наслідування.

Засоби роботи художньо-театральної студії

В роботі з дітьми використовують такі засоби:

- Художнє слово. Для цілеспрямованої роботи з формування творчої самореалізації і активності дітей доцільно добирати літературні твори різних жанрів, що дасть змогу найкраще враховувати пізнавальні та ігрові інтереси кожної дитини, успішно здійснювати індивідуальний підхід. Заохочуючи дітей до постановки вистав, педагог розвиває їхню пам'ять, мислення, стимулює творчу уяву, фантазію, дарує радість спілкування з улюбленими героями казок, вправляє в добрих справах та вчинках, учить доброти, чуйності, мужності, виховує любов до рідної української мови її краси й милозвучності, почуття патріотизму.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

- Гра та іграшка. Театралізовані ігри є різновидом сюжетно-рольових ігор. Види ігор, що сприяють розвитку театральних здібностей у дітей: рухливі ігри з елементами театралізації; показ іграшок і розповідь про те, як «говорить» песик, кицька та інші (молодші групи); ігри-драматизації (створюються за готовим сюжетом, взятим із книги); творчі ігри; ігри-етюди; складання казок; ігри за сюжетом літературного твору (такі ігри виникають стихійно з ініціативи самих дітей, поштовхом до них є емоційні переживання, викликані під час читання літературного твору).

- Музика й рухи. Використання пісенних та музичних творів сприяють розвитку музичного слуху дитини, вихованню почуття радості та задоволення від власного співу та співу в колективі, сприяють розвитку творчих здібностей, залученню їх до самостійного творення невеликих пісеньок, мелодій, співаночок до імпровізації музичних творів. Розвивати музично-ритмічні, рухові, пластичні, артистичні здібності. Прищеплювати навички та вміння музичної культури.

- Костюми, декорації, грим. Сценічний костюм є важливою умовою акторської гри. Він допомагає відчутти і передати характер діючого персонажу. Для кращого сприймання глядачами спектаклю використовують декорації, атрибути, з допомогою яких показуємо, де відбувається дійство.

Декорація – це оздоблення сцени: дерева, кущі, будинки, інтер'єр кімнати, квіти і т.д. Реквізит для дитячих вистав повинен бути казковим, яскравим, але водночас таким, щоб не відволікав увагу глядачів від дійства на сцені. Весь сценічний матеріал – костюми, декорації мають сприяти розвитку смаків.

Грим, у свою чергу, допомагає кращому перевтіленню в сценічний образ, підкреслює особливості зовнішності персонажу.

Методи роботи художньо-театральної студії в дошкільному закладі

Методи – способи спільної діяльності педагога і дитини, спрямовані на оволодіння останніми знання, уміння і навичками, на розвиток і виховання особистості.

1. За джерелами знань: передачі та сприймання матеріалу й інформації, що ґрунтується: словесні – розповідь, бесіда, пояснення; наочні – ілюстрації до сценаріїв вистав, демонстрація мультфільмів, кінофільмів, театральних вистав.

2. За особливостями діяльності педагога і дітей: репродуктивний (відтворюючий) – повторити рухи, міміку, жести, інтонацію за педагогом; проблемно-пошуковий – створити

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

проблемну ситуацію, яка спонукає дитину до пошуку правильної дії, стилю мовлення, інтонації, рухів); індуктивно-дедуктивний – процес драматизації йде від простого до складного;

3. За характером пізнавальної діяльності дітей – поясновальню-ілюстративний метод – дитина засвоює готові знання через зовнішню форму: розповідь, демонстрація, гра; евристичний метод (частково пошуковий) – діти самостійно намічають хід гри.

Методи – способи діяльності, без діяльності вони не існують.

Форми організації театрально-ігрової діяльності

1. Заняття, організовані дорослими: театралізація окремих епізодів казок; драматизація казок; показ настільного театру; показ театру іграшок; організація ігор-імітацій; інсценування та читання за ролями віршів, написаних у діалогічній формі; розігрування за ролями літературних творів; оздоблення сюжетно-ігрового поля; сюжетоскладання; розробка сценаріїв.

2. Ініціативні: ряження; інсценування віршів, казок, самостійно та з однолітками; сюжетно-рольові ігри за уривками казки; імпровізовані ігри в «Театр»; сюжетоскладання; ігрове поле.

Таким чином, психологічно здорова особистість може бути відкритою до світу та людей, проте у разі потреби здатна сприймати світ як гру, як театр. Їй притаманний гарний рольовий розвиток. С.Л.Рубінштейн підкреслював, що дитина, виконуючи різні ролі, не просто перевтілюється в іншу особистість, вона входить у роль, розширює, збагачує, поглиблює власну особистість.

Література:

1. Аматыєва О.П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театрально-ігровій діяльності // Наука і освіта. – 1999. – № 5-6. – С. 77-80.
2. Артемова Л. Розвиток теорії та практики дитячої гри // Дошкільне виховання. – 2001. – № 7. – С. 18-19.
3. Гаврилук С. Театр і казка // Дошкільне виховання. – 2003. – № 5. – С. 23.
4. Дитина: Орієнтовний зміст виховання та навчання дітей 3-7 років у дитячих закладах. – К., 1991. – 469 с.
5. Добріна Л. Вектори творчості // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С. 8.
6. Кучерявий О.Г Педагогіка і психологія дитячої творчості: Навчальний посібник. – К., 1998. – 156 с.
7. Пономарєв Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Просвещение, 1976. – 324 с.
8. Рудченко І., Шоломович С. Розваги та театралізовані ігри в дитячому

- садку. – К.: Музична Україна, 1986. – 72 с.
9. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
10. Водолага Н. Це моя роль // Дитячий садок. – 2004. – № 2. – С. 9.
11. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7- років. – Тернопіль: Богдан, 1998. – 88 с.

Лозович О.Д.*

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття розкриває важливість трудового виховання дітей сучасних умов. Подано роль дошкільного навчального закладу в залученні малят до посильної праці, вихованні трудових навичок.

Малюк, який прийшов сьогодні у дитячий садок, – це майбутній трудівник, активний учасник грандіозних звершень, що відбуваються в нашій країні.

Дошкільний заклад – перша сходинка на цьому шляху. Тут дітей треба залучати до посильної праці – ручної, із самообслуговування, ознайомлення їх із навколишнім світом, навчити їх шанувати працю, розкрити перед дітьми суть різних професій дорослих. Причому робити це треба з урахуванням вікових можливостей.

Ознайомлюючи дошкільників із різними професіями, важливо сформувати повноцінні поняття про зміст, особливості, колективний характер, суспільну значущість роботи людей різного фаху. При цьому взірцем для наслідування мають стати конкретні трудові дії при виготовленні певних речей, чи виконанні трудових обов'язків, способи користування знаряддями праці.

Сюжетно-рольові ігри, до яких дає поштовх кожне заняття, – чудова можливість реалізувати набуті знання. В них виявляється глибина уявлень дошкільнят про зміст і моральну спрямованість праці людей, що дає вихователеві можливість вирішити, чи доцільно ще раз повертатися до певної теми на заняттях, у повсякденному житті.

Ознайомлення з працею дорослих сприяє вдосконаленню мови дітей, їхньому розумовому розвитку [1]. При формуванні нових понять про професії людей, їхню працю, взаємини, трудові обов'язки, дії, знаряддя праці. Розширюються словниковий запас малят. Вони вчать нові слова, мова їх стає більш зв'язною, інтонаційно багатшою.

* © Лозович О.Д.

Розширення уявлень дітей про працю дорослих слід поєднувати із залученням їх до посильної праці. Докладаючи певних зусиль, для досягнення практичного результату. Діти починають із повагою ставитися до праці інших, шанувати людей праці, залучати їх до доступних видів праці.

Трудову діяльність дітей дошкільного віку можна поділити на такі види: самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця дітей у природі, ручна праця [3]. Самообслуговування – це уміння дітей самостійно одягатися, роздягатися, с самостійно впливати, тримати одяг і взуття в чистоті. Господарсько-побутова праця в у дитячому садку – це підтримання порядку у своїй груповій кімнаті, на ділянці, прибирання за собою речей, іграшок.

Праця в природі має винятково велике значення для розвитку дитини дошкільного віку. Працюючи в куточку живої природи; на земельній ділянці діти ознайомлюються з рослинним і тваринним світом.

Участь дітей у праці сприяє зростання їх розумових здібностей і рис характеру. У процесі праці діти дізнаються про нові рослини, про тварин та їх поведки, про особливості догляду за ними, починають усвідомлювати причину залежності у природі, а також вплив людини на ріст і розвиток рослин і тварин. У дітей розширюється кругозір, розвивається спостережливість формуються правильні уявлення про природу.

Чергування – це найбільш організована форма трудової діяльності дітей у дитячому садку. Воно має велике значення для розвитку дитини, фізичного розвитку, розумових здібностей, естетичного смаку. Чергування є важливим засобом виховання в дітей багатьох моральних якостей – працьовитості, колективізму, почуття відповідальності [2]. У процесі чергувань у дітей формується почуття піклування про колектив. об'єднуючи дітей для спільної роботи, вихователь привчає їх домовлятися між собою про свою роботу, допомагати один одному.

Трудове виховання дитини треба починати якомога раніше, коли він уперше вимовляє «Я сам». Досвід показує, що залучення дитини до праці є однією з першорядних умов її всебічного розвитку, формування в неї таких якостей як працьовитість, посидючість, терпіння, дисциплінованість, старанність, ощадливість і інших. Своєчасне трудове виховання – ефективний засіб підготовки дитини до школи.

Праця повинна доставляти задоволення й радість. А це можливо за умови, що вона посильна дитині, осмислена, що приносить користь іншим людям.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Трудове виховання – важливий засіб усебічного розвитку особистості дошкільника. Розумно організована праця зміцнює фізичні сили, здоров'я дитини. Рухи стають впевненіше й точніше. Діючи, маля усе краще орієнтується в просторі.

Праця надає істотне значення розумовому розвитку дитини. Вона сприяє формуванню таких якостей, як кмітливість, спостережливість, зосередженість, тренує пам'ять, уважність, активізує сприйняття. Праця розвиває мислення – дитині доводиться порівнювати, зіставляти предмети і явища, із якими він має справу. У процесі праці дорослі дають дітям корисні знання про предмети, матеріали й знаряддя праці, їхнє значення й застосовуванні.

Особливо важлива роль трудової діяльності в моральному вихованні. У праці виховуються стійкість поведінки, дисциплінованість, самостійність, розвивається ініціатива, уміння переборювати труднощі, формується інтерес до якісної роботи. Праця поєднує дітей, у спільній праці формуються початкові навички колективу – уміння спільно й дружно працювати, допомагати один одному в роботі.

Колективні форми праці дітей – ефективний засіб формування таких якостей особистості, як колективізм, товариство, відповідальність; виховання вміння встановлювати взаємини з товаришами, надавати їм допомогу, підкоряти свої бажання загальним цілям. Колективна праця для інших особливо коштовна тим, що діти об'єднані загальною метою – робити добре, корисне для всіх. Працьовитість легше формувати в ранньому віці. Недооцінка своєчасного трудового виховання приводить до появи в дітей ліні й споживацтва.

Праця є основою морального виховання й усебічного розвитку дітей. Уже з перших кроків дитини в його власній трудовій діяльності дуже велику роль грає наслідування дорослим, працю яких він постійно спостерігає в побуті під час спеціально організованих екскурсій. Від того, у якому ступені усвідомлюється дітьми моральна сторона праці, залежить і успішність формування в них позитивного відношення до праці, виховання працьовитості. Велика роль при цьому приділяється ігровій діяльності. Будь-яка гра відбиває навколишнє життя й допомагає дітям усвідомити суспільне значення того або іншого виду праці.

Виховання в дітей інтересу до праці дорослих, поваги до працюючої людини, бажання й уміння працювати – основа підготовки гідного громадянина України. Виховання в грі

трудових навичок тим більше ефективно, що гра й праця нерозривно зв'язані між собою.

У другій молодшій групі триває розвиток ігор, у яких діти відображають життя й діяльність навколишніх людей [4]. Трудові дії поки ще носять наслідувальний, імітаційний характер, але їх стає значно більше.

Гра дітей середньої групи набагато різноманітна за змістом.

Діти старшої групи відтворюють у грі не тільки трудові дії дорослих, але й взаємини людей у роботі. Щоб розширити й поглибити уявлення дітей про різні професії, викликати до них інтерес необхідно проводити з дітьми бесіди, читати їм казки, вірші, розповіді.

Праця дітей в сім'ї починається з допомоги батькам у побутових справах, і чим раніше це відбувається, тим легше дітям буде надалі освоювати необхідні для них види трудової діяльності.

Важливою умовою підвищення ефективності трудового виховання дітей є здійснення контролю з боку батьків за процесом і результатами їхньої праці.

Успішному впливу на дітей у процесі їх суспільного корисної праці може сприяти дотримання єдності вимог, їх постійність і систематичність.

Праця повинна бути одним із головних елементів. Трудова підготовка, виховання працьовитості – це виховання майбутнього громадянина, від якого залежить добробут країни. У нашій суспільстві по-справжньому щасливий той, хто знаходить у праці радість, задоволення.

Література:

1. Артемова Л.В., Кудикіна Н.В., Школьна І.О. Ознайомлення дітей з працею дорослих / За редакцією Л.В. Артемової. – Київ: Радянська школа, 1988.
2. Введенська Т.В. Трудове виховання в дитячому садку // Радянська школа. –1958. – №2.
3. Маркова Т.А. Воспитания трудолюбия у дошкольников. – М., Просвещение, 1991. – С.108.
4. Нечаева В.Т. Труд и игра // Дошкольное воспитание. – 1959. – №7.

ДО ПРОБЛЕМИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

Статтю присвячено питанням виховання громадянськості в підлітків в умовах загальноосвітньої школи-інтернату.

Ключові слова: виховання, громадянське виховання, громадянськість, підлітковий вік.

Утвердження незалежної, суверенної, правової, соціальної української держави й розбудова громадянського суспільства актуалізували кардинальне переосмислення мети, завдань, змісту, умов та технологій громадянського виховання молодого покоління з позицій гуманізації й демократизації суспільного життя та поваги прав і свобод людини.

Завданням нашого дослідження стало визначення, наукове обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов та засобів, що забезпечують ефективне виховання громадянськості в дітей підліткового віку (10-11 – 14-15 років) в освітньо-виховних закладах інтернатного типу.

Пріоритетним напрямом дослідження є особистісно орієнтоване виховання національно свідомого громадянина-патріота, яке передбачає утвердження людини як найвищої цінності.

Базовими в нашому дослідженні виступають такі поняття:

«**виховання** – це управління процесом особистісного розвитку вихованця шляхом створення сприятливих умов для соціалізації особистості» (Х.Й. Лійметс);

«**громадянське виховання** – це формування громадянськості як інтегративної якості особистості, яка дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною» [2,75];

«**громадянськість** – це усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства, почуття відповідальності за їхнє становище» [2,75].

Теоретико-методологічні засади дослідження становлять філософські та психолого-педагогічні ідеї про соціальну сутність людини, пріоритет її прав, визнання її найвищою цінністю правової держави; про громадянське суспільство як мету й умову громадянського виховання та гарантію розвитку демократичної України, а також засади психолого-педагогічної детермінації становлення, розвитку та функціонування особистості.

* © Наточій А.М.

Розробкою завдань громадянського виховання займалися П.П. Блонський, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський. Так у праці «Людина як предмет виховання» К.Д. Ушинський конкретизує своє розуміння особистості, що має розвинене почуття громадськості: «... Людина, котра не вносить у суспільство своєї самостійності, дорівнює нулю, що стоїть ліворуч цифр, а людина, котра не визначає в суспільстві нічого, крім своєї власної думки, бажає сама бути одиницею з тим, щоб усі інші були нулями праворуч одиниці. Справа ж виховання полягає саме в тому, що виховати таку людину, яка ввійшла б самостійною одиницею в цифру суспільства» [3, 410].

Завдяки такому вихованню «суспільство буде об'єднанням самостійних особистостей, у якому за принципом розподілу праці сила суспільства примножується силою кожного й сила кожного – силою суспільства» [3, 410]. К.Д. Ушинський вважав повноцінним виховання, у якому забезпечується єдність і гармонія розуму, серця й волі особистості.

У системі виховної роботи на одне з перших місць ставили виховання громадянськості видатні педагоги А.М. Макаренко й В.О. Сухомлинський. А.С. Макаренко мету роботи вихователя бачив у тому, щоб «... зробити з цього хлопчика чи дівчинки справжню культурну людину, працівника, такого працівника, якого можна буде випустити із закладу як корисного громадянина, кваліфікованого, грамотного, політично освіченого і вихованого, здорового фізично й психічно» [4, 422].

Видатний педагог сформулював основні риси громадянина: «уміння кваліфіковано трудитись; бути політично й економічно освіченим; володіти високою загальною культурою; уміти працювати в колективі; бути дисциплінованим» [4, 422].

В.О. Сухомлинський розумів громадянськість як інтегральну якість особистості, яка характеризує політичну та моральну свідомість і проявляється у добровільній, свідомій та активній діяльності на благо Вітчизни. На його думку, першою школою громадянськості має бути життя учнівського колективу.

«Громадянська основа колективу, – писав В.О. Сухомлинський, – створюється гармонією двох речей: з одного боку, почуттям особистої честі, гідності, гордості, усвідомленням величчя людини-творця, громадянина соціалістичного суспільства, з іншого – почуттям обов'язку, відповідальності за свою працю, поведінку, учинки, відповідальності за долю суспільства, за благо людей, з якими особистість вступає у складні стосунки в процесі духовного життя» [5, 37].

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Сучасні українські педагоги М.П. Рогозін, О.І. Пометун, І.П. Тараненко, П.Р. Ігнатенко, О.В. Сухомлинська, К.І. Чорна та ін. розвивають загальноєвропейське бачення громадянськості й шляхів її формування. Групою дослідників під керівництвом О.В. Сухомлинської розроблена Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку Української державності [6]. Відповідно до мети й завдань у структурі громадянського виховання Концепцією передбачено дев'ять пріоритетних напрямів виховної роботи: патріотизм, національна самосвідомість, культура міжетнічних відносин, планетарна свідомість, правосвідомість, політична культура, екологічна культура, моральність, економічна культура.

Педагогічні спостереження, діагностична робота, проведені в загальноосвітніх школах-інтернатах Миколаївської, Херсонської, Кіровоградської областей (15 шкіл-інтернатів, 320 вихованців 5-9 класів) були спрямовані на визначення проявів громадянськості в підлітків. Серед основних елементів громадянськості увага була акцентована на моральній і правовій культурі вихованців, патріотичних, національних і міжнародних почуттях. Ми поставили завдання з'ясувати:

- інтереси вихованців;
- ставлення вихованців до реформ у країні;
- у суспільстві якого типу вони хотіли б жити;
- ставлення вихованців до ровесників і дорослих;
- ставлення вихованців до навчання;
- ставлення вихованців до праці;
- бачення ними свого майбутнього.

Для виконання цих завдань було застосовано методи спостереження, інтерв'ю й тестування (використовувалася батарея з 10 методик).

Первинний аналіз одержаних результатів засвідчив, що 62% підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів (для дітей-сиріт і змішаного типу) мають суттєві відставання в соціальному та моральному розвитку, 85% із них потрапили в школу-інтернат з асоціального, духовно збідненого середовища, 42% схильні до девіантної й делінквентної поведінки, 35% у спілкуванні з дорослими проявляють агресивність, а 47% підлітків у взаємодії з іншими людьми проявляють конформізм. Більшість підлітків (72%) мають низький рівень правової культури.

За характером своєї соціальної позиції й відповідно – за рівнем соціального розвитку підлітків можна розподілити на три групи:

Таблиця 1

Рівень соціального розвитку	Кількість вихованців	Доля у відсотках
<i>Високий</i>	69	21%
<i>Середній</i>	70	22%
<i>Низький</i>	181	57%
Усього вихованців	320	100%

До першої групи ввійшли підлітки з високим рівнем соціального розвитку, які добре адаптовані до школи-інтернату та позашкільного середовища. В основному це підлітки, які виховуються в школі-інтернаті з дошкільного або молодшого шкільного віку. Відповіді цих вихованців свідчили, що їхні захоплення – різноманітна клубна й гурткова робота, активна трудова діяльність. Вони більш самостійно пов'язують свої пізнавальні інтереси з можливою майбутньою професією, творчо й активно підходять до вирішення особистих проблем, їм характерний певний оптимізм в оцінці своїх майбутніх перспектив. Підлітки проявляють інтерес до політичних, економічних і соціальних питань життя суспільства.

Для підлітків із середнім рівнем соціального розвитку характерна дещо нижча соціальна компетентність. Проте вони розвиваються в позитивному напрямі.

Стурбованість викликають підлітки третьої групи. У них превалюють споживацькі й розважальні настрої. Вони йдуть по лінії найменшого опору,удовольняються приємними скороминучими переживаннями, не прогножуючи своє майбутнє. У них низька мотивація до навчання. Найхарактернішою рисою вихованців цієї групи є формальне ставлення до всього. Вони прагнуть до «хорошого» життя в будь-якій країні.

Зазначимо, що простір життєдіяльності вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів має специфічні особливості:

- 1) обмеженість просторово-предметного середовища;
- 2) певна одноманітність і регламентованість;
- 3) традиційні методи виховної роботи ставлять перед вихованцями завдання бути лише виконавцями, а не авторами «вільної дії»;
- 4) соціально-психологічна травмованість вихованців обставинами життя.

Ці особливості викликають певні труднощі у виховній роботі загальноосвітніх шкіл-інтернатів. У той же час загальноосвітня школа-інтернат виступає найголовнішим інститутом соціалізації дітей і підлітків. Ось чому важливо весь освітньо-виховний

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

процес у школі-інтернаті збагатити різними аспектами громадянського виховання, зв'язати педагогічний процес із життєвим досвідом вихованців, їхніми інтересами, прагненнями до розвитку пізнавально-творчого потенціалу й особистісних можливостей.

Для реалізації цих завдань у загальноосвітній школі-інтернаті необхідно створити виховну систему, яка охоплювала б і навчальну, і позаурочну діяльність вихованців і вихователів. Головна мета виховної системи – це дитина, а найважливіша її функція – виховання. Виховна система впливає на вихованців не лише через уроки, учителів, вихователів, самостійну роботу, але й через задіяність в оточуючому середовищі, через стосунки, які складаються між дітьми, громадськістю, через морально-психологічний клімат, який об'єднує дорослих і дітей у даному конкретному закладі.

Моделюючи виховну систему в тій чи іншій загальноосвітній школі-інтернаті слід виходити з урахування потреб вихованців бути вільними членами суспільства, певними, що їхнє життя, здоров'я, честь і гідність, права, інтереси будуть надійно захищені за умов їх зацікавленості в підготовці до життя в нових соціально-економічних відносинах.

Важливим напрямом діяльності загальноосвітньої школи-інтернату при наявності в ній виховної системи виступатиме виховання громадянина-патріота України.

У структурі виховання громадянськості підлітків загальноосвітньої школи-інтернату виділяємо три блоки [7]:

1) **когнітивний** – система знань, внутрішньо прийнятих підлітком, стійкі оціночні судження й відношення;

2) **емоційно-вольовий** – почуття приналежності до українського народу, оптимізм, любов до України, до історичного й самобутнього образу свого народу, віра в краще майбутнє народу й своє, наявність патріотичних переконань і відповідальність за те, щоб народ України посів гідне місце в цивілізованому світі;

3) **діяльнісно-практичний** – уміння й навички творчої громадської діяльності та поведінки, виконання обов'язків та дотримання норм Закону, усвідомлена самоорганізація й самовдосконалення своїх громадських рис.

Провідними принципами громадянського виховання підлітків у загальноосвітній школі-інтернаті виступають: природовідповідність, культуровідповідність, народність, гуманізація й демократизація виховного процесу, державність, плюралізм, комплексність, міждисциплінарна інтегрованість.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Крім традиційних методів виховної роботи (бесіда, лекція, диспут, вправлення й ін.) більш ефективними стають активні методи, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії («мозкові» атаки, соціально-психологічні тренінги, ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, інтелектуальні аукціони, соціальні вправи й ін.).

Досвід Миколаївської загальноосвітньої школи-інтернату №5 для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, Антонівської загальноосвітньої школи-інтернату Миколаївської області щодо громадянського виховання підлітків підтверджують доцільність створення в інтернатних закладах виховних систем, які дозволяють розв'язати поставлені завдання системно, комплексно, цілісно, на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками педагогічного процесу.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН. – 1998.
2. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К., 1997.
3. Ушинський К.Д. Вибр. пед. твори: У 2 т. – К.: Рад. шк., 1980. – Т.1
4. Макаренко А.С. Методика виховного процесу / Соч. в 7 т. – Т.5. – М., 1985.
5. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – К., 1997.
6. Концепція громадянського виховання в умовах розвитку Української державності // Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72).
7. Чорна К.І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста: Навч. метод. посібник. – К., 2004.

Романовська І.В.*

ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК ПИСЬМА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто особливості роботи з шестирічними першокласниками щодо формування навичок письма

Перехід початкової школи на нову структуру і зміст навчання поставив перед учителем низку досить складних проблем. Серед важливіших – як побудувати процес навчання, щоб найповніше задовольнити потреби кожного учня. Особливі труднощі виникають у вчителів перших класів, під час підготовки дітей до письма, тому організація кожного уроку вимагає багатшого дидактичного забезпечення, використання різноманітних методичних прийомів та наочних засобів.

* © Романовська І.В.

Формування навичок письма в шестистирічних першокласників є одним зі складових аспектів програми з рідної мови. Ця проблема пов'язана з навчанням читати, з розвитком усного та писемного мовлення, адже цим визначається грамотність і в підсумку культура людини.

Щоб успішно розв'язати завдання програми неможливо без знання вчителем причин і характеру труднощів, які лежать в основі навчання дітей письма.

Досвід роботи із шестирічками засвідчує, що найбільші труднощі виникають під час навчання їх письма. Зумовлені вони віковими особливостями нового контингенту учнів і специфікою предмета.

В оволодінні навичкою письма, як і будь-якою іншою руховою навичкою, важливого значення набувають підготовчі вправи. Основна мета таких вправ – підготувати руку дитини до письма, сформувати руховий стереотип, допомогти дитині позбутися тих труднощів, які виникають на початкових етапах оволодіння навичками письма.

Зупинюся на утрудненнях, що зумовлені психофізичними особливостями розвитку шестирічних дітей, які повинні враховувати вчителі під час роботи [3]. Якщо учень має недостатній розвиток окоміру, то під час письма дитина стикається із труднощами: вихід елемента букви за межі рядка; різна висота букв в одному слові; різна відстань між окремими елементами, буквами.

Якщо недостатній розвиток координації руху руки, то під час письма з'являються такі утруднення: вихід елемента букви за межі рядка; різний нахил складових елементів букви та букв у слові; різна відстань між окремими елементами, буквами; різна висота букв в одному слові; відсутність плавності письма; наявність неправильного поєднання букв у слові, наявність «тремтячих» ліній.

При недостатньому розвитку довільної уваги характерні такі утруднення: вихід елементів букви за межі рядка; різний нахил складових елементів букв та букв у слові; різна висота букв у слові; зворотний порядок накреслення літери; недописування елементів у букві; письмо друкованої літери замість рукописної; заміна однієї рукописної букви іншою (подібною за формою).

Коли незавершене окостеніння руки, у дитини виникають такі утруднення: вихід елемента за межі рядка; різний нахил складових елементів букви та букв у слові; поява «тремтячих» ліній; відсутність плавності письма; недописування елементів у

букві; відсутність поєднання букв; неправильне поєднання букв у складі, слові; швидка стомлюваність руки.

За відсутності перспективного бачення характерні такі утруднення: вихід елементів букви за межі рядка; різний нахил складових елементів букви та букв у слові; різна висота букв в одному слові; відсутність плавності; відсутність поєднання букв; неправильне поєднання букв у складі, слові, складі.

При загальному зниженні працездатності утруднення можуть бути такими: вихід елементів букви за межі рядка; різна висота букв в одному слові; різна відстань між окремими елементами, буквами; порушення гігієнічних правил письма; дописування зайвих елементів у буквах; відсутність поєднання букв; неправильне поєднання букв у складі, слові; письмо поза рядком.

Є група учнів, які важко засвоюють письмо, у яких недостатньо сформовані навички самоконтролю внаслідок незрілості емоційно-вольової сфери. Ці учні на уроках неухважні, часто відволікаються. Як правило, вони неспроможні самостійно керувати своїми діями. Тому їм треба давати більш детальні вказівки, пояснення. Як можна їх зробити більш уважними? Для себе я зрозуміла, що їм подобається така робота: мінятися із сусідом зошитами й виправляти помилки. Зрозуміло, що вчитель безпосередньо керує процесом письма, починаючи з першого ознайомлення із графемою, указує на допущені помилки, детально аналізує їх, а вже потім пропонує учневі виправити їх.

Корисними вправами для підготовки руки дитини до письма є декоративне малювання фарбами та простими олівцями на аркушах паперу, зорові й слухові диктанти, які проводяться в усіх вікових групах. Розвивають дрібні м'язи руки й дидактичні ігри з різноманітним дидактичним матеріалом: паличками, соломинками, кульками, втулками.

Відповідно до програми пропоную систему вправ із підготовки руки дитини до письма. Добукварний період розбиваємо на три частини. Перша частина – учні вправляються у вправах на проведення прямих і похилих, ламаних, вертикальних і горизонтальних ліній. Друга частина – вправи на проведення округлих, напівовальних, овальних ліній. Вправи третьої частини мають підготувати руку дитини до безвідривного проведення різноманітних ліній. Ці завдання передбачають вправляння дітей у різних видах штриховки. На кожному уроці варто займатися штрихуванням прямих ліній (вертикальні та горизонтальні), геометричних фігур (квадрата, прямокутника, трикутника) та предметів прямокутної, квадратної, циліндричної форми. Штрихування по-

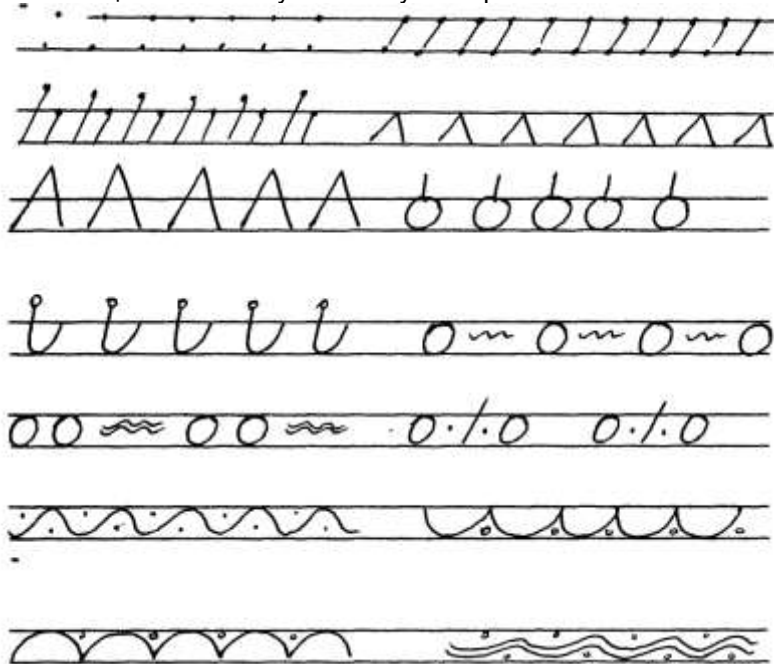
НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

хилими лініями (коса штриховка) геометричних фігур і предметів овальної форми; уривчастими короткими лініями геометричних фігур, кола, овалу, предметів овальної форми (шишка, рибка, качан кукурудзи); спіральними лініями предметів круглої й овальної форм (коло, овал, слива, вишня, жолудь); крапками зображень яблука, груш, моркви, вишні тощо; лініями з петлями – трикутника, овалу, кола. Мішане штрихування: в одному орнаменті або візерунку поєднуються кілька видів штриховки.

Перед початком штрихування учням пропонуємо потренуватися: взявши ручку іншим боком, водити нею понад краєм лінійки, покладеної на парту в напрямку штрихування близько 20 разів.

У школі діти першого класу мають набути вміння орієнтуватися в обмеженому просторі: писати букви, не виходячи за межі рядка, доводити букви точно до лінії. Цього не відразу вдається досягти першокласникам. Щоб запобігти помилкам, треба спочатку навчити дітей орієнтуватися в зошиті, розуміти такі поняття: на лінії, під лінією, між лініями, між першою та третьою лініями, лівий верхній кут, правий верхній кут, посередині та ін.

- У цей час виконуємо наступні вправи:



Обов'язковими є зразки написання букв та їх сполучень. Дітям пропонується порівняти своє написання зі зразком. Цікавою є вправа на використання окремих елементів тих чи інших букв, або переконструювання однієї літери в іншу.

Із самого початку пишемо простими олівцями. На початку написання букви, пропоную учням спочатку обвести зразок протилежним кінцем ручки, а потім уже писати олівцем. Користуватися гумкою не більше 3 разів.

Зрозуміло, що корекційну роботу щодо усунення графічних недоліків, викликаних незрілістю просторового сприймання не повинно обмежуватися уроками письма, тому ефективно проводити її на уроках математики під час вивчення таких тем: «Розміщення предметів у просторі», «Порівняння предметів за розмірами»; на заняттях ознайомлення з навколишнім світом під час вивчення тем «Наша школа», «Дорога від дому до школи» та ін.; на уроках образотворчого мистецтва, вивчаючи теми «Розвиток спритності і гнучкості руки» (вибирати формат і положення аркуша паперу залежно від форми і розмірів предметів, які зображуються; заповнювати площину аркуша паперу, враховуючи розміщення предметів у просторі порівнювати, зіставляти й визначати спільні й відмінні особливості предметів і явищ) та ін.

Труднощі в засвоєнні письма пов'язані з недосконалою координацією рухів, недостатнім розвитком дрібних м'язів кисті, незавершеним окостенінням кисті, незрілістю кінестетичного контролю рухів. Як наслідок – лінії під час письма «тремтячі», на місцях овалів та напівовалів – ламані, викривлені, занадто великі, виходять за межі рядка. Для дітей із такими вадами потрібно зменшувати обсяги письмових завдань.

Зрозуміло, що треба робити перерви між письмом окремих рядків букв. Для цього пропонуємо проводити вправи:

1. Руки з розведеними пальцями покладіть на парту. Почергово постукайте по кришці то однією, то другою рукою.
2. Коливання ручки між пальцями поперемінне – великим і вказівним; великим і середнім.
3. Пересування пальців по ручці шляхом хапання її трьома пальцями – великим, вказівним, середнім.
4. Качання ручки між долонями обох рук, в одній руці.
5. Є діти, у яких знижена здатність до автоматизації рухових навичок яка також гальмує повноцінне оволодіння письмом. Такі діти відчувають труднощі при безвідривному написанні елементів букв, складів і навіть окремих букв. Темп письма таких

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

учнів повільніший, ніж у основної частини класу. Можна помітити, що рухи їхніх рук скуті, непластичні, і тому в зошитах спостерігаємо написання літер різної висоти, відсутність поєднань. Таким дітям слід скорочувати обсяги письмових завдань. Цікавим для дітей є введення на уроці тактування при написанні букв, складів, речень. Тактування орієнтовано на швидкість письма середнього учня. Тому для них можна використати самодиктанти (послідовність написання елементів літери, як пояснював учитель). Для того щоб діти не втомлювалися, можна ще застосовувати тиху, спокійну музику, бо саме спокійний, рівномірний ритм допомагає розвинути в учнів плавність рухів, каліграфічний почерк, і можливо, сформує відносно високу швидкість письма [5].

Крім запропонованих вправ із шестиричками добре проводити ігри для розвитку дрібних м'язів пальців руки та окоміру, а саме:

1. «Що в мішечку?» Дана гра допомагає дітям упізнавати предмети на дотик, визначати їх форму, довжину.

2. «Відгадай на дотик». У мішечку може бути цукор, рис, вермішель, борошно. Учні з зав'язаними очима треба відгадувати вміст мішечка. Ця гра передбачає на дотик визначити матеріал, з якого зроблені предмети, що розвиває м'язове відчуття.

3. «Скласти ціле із частин». Дана гра спрямована на складання геометричної фігури з окремих частин. Вона розвиває окомір, координацію рухів, виховує кмітливість.

4. «Викладання предметів» з мозаїки, геометричних фігур, пазлів. Використовується для вправлення дрібних м'язів пальців і координації рухів.

Таким чином, успіх педагога в навчанні школярів письма залежить передусім від знання психофізичних особливостей шестиричок, етапів формування графічних навичок, почерку та правильного підбору умов. Почерк – дуже стійке індивідуальне утворення. Завдяки цьому, як відомо, можна розпізнати характер людини.

Отже, уміти користуватися письмом як засобом спілкування винятково важливо для кожної людини сьогодні. Адже письмо стає легким, невимушеним, природним засобом спілкування тільки тоді, коли воно зрозуміле, чітке й красиве.

Література:

1. Богуш А.М., Орланова Н.П., Зеленко Н.І., Лихолетова В.К. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному

- закладі. – К.: Вища школа, 1992.
2. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: – Освіта, 1993.
3. Королькова А.Д., Кузьміна Н.Б. Підготовка руки дитини до письма // Дошкільне виховання. – 1968. – № 8. – С.14-17.
4. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 2 класи. – К.: Початкова школа, 2001.
5. Січовик І.М. Цікаво вчитися // Початкова школа. – 1990. – № 3. – С.12-16.
6. Школьник А.Б. Веселі пальчики. – Х.: Торнадо, 2005.
7. Узорова Л.М. Пальчикова гімнастика. – К.: Школа, 2005.

Слюсаренко Н.В., Карпенко О.Й.*

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК У ЛІВОРУКИХ ДІТЕЙ НА УРОКАХ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ

Статтю присвячено висвітленню проблем формування вмінь та навичок у ліворуких дітей під час навчання в загальноосвітній школі. Автори звертають увагу на складність та багатоаспектність даного питання, вказують на шляхи його розв'язання на уроках обслуговуючої праці.

Трудова підготовка має велике значення для розвитку школярів, а в процесі формування особистості відіграє чи не найбільшу роль. Видатний український психолог Г.С.Костюк зазначав, що праця, яка історично створила людину, повинна і в процесі індивідуального її становлення відігравати провідну роль. Він наголошував на необхідності введення праці в життя підростаючого покоління [6, с. 157].

На важливому значенні праці в розвитку особистості та на необхідності формування працелюбності ще з дитинства, як у сім'ї, так і в школі наголошували видатні вітчизняні педагоги минулого (Т.Г.Шевченко, К.Д.Ушинський, І.Я.Франко, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський та ін.) та наші сучасники (О.В.Биковська, Й.М.Гушулей, М.В.Левківський, В.К.Сидоренко, Г.В.Терещук, М.П.Тименко, Д.О.Тхоржевський та ін.), однак сьогодні в багатьох навчальних закладах України уроки трудового навчання, на жаль, носять лише формальний характер.

Разом із тим В.О.Сухомлинський зазначав, що в шкільні роки кожен учень повинен стати майстром у певному виді праці, а трудова творчість назавжди увійти у духовне життя [11, с.578]. Це можливе лише за умов уважного ставлення до кожної дитини та використання в процесі формування особистості особистісно-

* © Слюсаренко Н.В., Карпенко О.Й.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

діяльнісного підходу.

Основні положення особистісно-діяльнісного підходу сформульовано П.І.Ставським. Суть цього підходу у визначенні змісту навчальних предметів відповідно рис особистості і формуючої її діяльності [9, с. 7]. Автор розглядав теоретико-методологічні основи побудови змісту політехнічної освіти у загальноосвітній школі в 80-ті роки ХХ століття, але запропонований ним особистісно-діяльнісний підхід цілком відповідає таким вимогам сьогодення:

- центральною ланкою педагогічного процесу має бути особистість;
- для гармонійного розвитку особистості треба залучати її до якомога більшої кількості видів діяльності;
- забезпечувати в процесі формування особистості чергування різних видів діяльності;
- створювати умови для самостійної діяльності школярів тощо.

Уведення особистісно-діяльнісного підходу в практику роботи школи буде ефективним тільки, якщо такий самий підхід до формування особистості дитини панує і в сім'ї. На жаль, сучасні діти часом не знають, що таке праця, наче вони живуть в іншому світі. Як не дивно, винні в цьому їх батьки, що оберігають дітей від будь-якої роботи. Але «всупереч широкопоширеній думці, нахили до байдикування, до гри не притаманні людині органічно. Щоб переконатися у цьому, достатньо подивитися на поведінку ще нічим не зіпсованої дитини. Найстрашніша кара для неї – нерухомість, а найулюбленіше заняття – посильна праця, що приносить їй відчутні результати» [4, с. 11].

Наведені вище міркування С.Френе підтверджуються досвідом роботи на уроках трудового навчання з учнями 5-7 класів. Як правило, підлітки дуже захоплюються трудовою діяльністю, з задоволенням відвідують уроки трудового навчання і висловлюють побажання, щоб їх було більше та й тривали вони довше. Парадоксально, але у старших класах бажання працювати поступово зменшується. Це особливо стосується ліворуких дітей, які досить часто позбавлені уваги «праворукого» вчителя або уваги їм не бракує, але бракує кваліфікованої допомоги через те, що у педагога відсутні навички виконання вправ лівою рукою.

Певною мірою винні в цьому педагоги, 70-75% з яких хоча б раз у своїй професійній діяльності стикались з феноменом ліворукості у дітей, але не надавали йому великого значення. До

того ж, як правило, учня 5 класу ще в молодшому віці вчителі початкової школи навчили писати лівою рукою, але виконувати цією ж рукою специфічні види діяльності на уроках праці не навчили. Як наслідок, на урок до вчителя обслуговуючої праці приходить дитина, яка потребує особливої уваги, але навряд чи її отримає. Лише в окремих випадках ліворукій дитині «пощастить», якщо вона потрапить до того педагога, який зверне увагу на її особливості та буде намагатися навчати правильно виконувати трудові операції.

Цей висновок підтвердив досвід нашої роботи з «ліворукою» дитиною, яка відчувала стійку відразу до занять у майстерні та до рукоділля взагалі. Під час бесіди з її батьками з'ясувалось, що на уроках обслуговуючої праці в попередній школі, де навчалася дівчинка, вчителька навіть не спілкувалася з нею, бо сама не могла виконувати трудові операції лівою рукою і не хотіла цьому вчитися.

Така позиція педагога викликає тривогу та змушує замислитись над питаннями: «Чи необхідно вчителям йти назустріч цим дітям?», «Як зробити так, щоб вони не відчували себе «білими воронами?»

Аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми доводить, що більшість учителів дуже консервативні та інертні. Так, за результатами анкетування 300 педагогів – учасників Всеукраїнської конференції «Ліворукість та охорона психічного здоров'я дітей та підлітків» стало відомо, що 45% вважають ліворукість нормою; 49% – своєрідністю, що межує з патологією; 6% – хворобою, патологією; 9% – висловились проти того, щоб діти писали лівою рукою. У той самий час на запитання «Чи переувчали б ви своїх власних «ліворуких» дітей?» 84% опитаних відповіли «ні» [3]. Отже, ставлення до явища ліворукості у педагогів є неоднозначним, а проблема залишається невирішеною.

Варто нагадати сучасним учителям слова В.О.Сухомлинського, який писав: «Мій багаторічний досвід переконує: якщо найтонші, найрозумніші трудові рухи стають надбанням не тільки правої, а й лівої руки, кількість цих зв'язків зростає, від рук до мозку йде мудрий досвід, який виражає взаємодію й взаємовідношення предметів, речей, станів», і далі: «Протягом 7 років я вчив дітей (з 7 до 14 років) працювати обома руками» [10].

Підтримуючи думку видатного педагога і вченого, вважаємо необхідним сформулювати такі завдання вчителя обслуговуючої

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

праці:

- розглядати ліворукість дитини не як відхилення від норми, а як прояв індивідуальності в межах норми;
- створювати сприятливі умови для формування у «ліворуких» дітей різноманітних спеціальних навиків.

Це допоможе ліворукій дитині уникнути негативного впливу «праворукого» середовища й успішно адаптуватись до людського середовища в цілому та до роботи у шкільних майстернях із конкретним учителем, зокрема.

Зауважимо, що ліворукість – це не примха дитини, а психофізіологічне явище, зумовлене відмінностями у розподілі функцій між півкулями мозку. Вона є результатом одного з варіантів структурно-функціональної асиметрії мозку на кірковому та підкірковому рівнях організації функцій. У дітей віком від 6 до 16 років «ліворукість» трапляється у 1,5-6%, «амбідекстрія» (однакове добре володіння правою та лівою руками) – у 4-5%, «праворукість» – у 84-95% випадків. Існує багато людей ліворуких, праворуких, а також таких, які однаково вільно володіють обома руками. Більшість людей знаходяться десь посередині, але близько 90% віддають перевагу правій руці, а 10% – лівій.

Таким чином, якщо вчителі намагаються досягти найкращих результатів у розвитку та навчанні дітей, вони мають урахувати специфіку діяльності обох півкуль головного мозку людини, розуміти своєрідність і неповторність кожної дитини, створювати умови для ефективної діяльності всього мозку кожного учня. Саме тому нижче ми наводимо вияви асиметрії головного мозку, а саме правої півкулі, в процесі життєдіяльності людини. Звертаємо увагу на те, що все це умовно, адже мозок людини працює як цілісне утворення.

Вияви асиметрії правої півкулі головного мозку

Особливості психіки:

Мислення: більш емоційне, інтуїтивне; наочно-образне; оперування образами; тривимірне (у просторі).

Діяльність: невелика рухова активність, орієнтація у просторі, стеження за рухомими предметами, керування рухами, відчуття тіла, екстравертований (спрямований у навколишнє) характер спілкування, схильність до практики.

Організація навчання:

Просторова організація: робоча півсфера – ліворуч.

Кольорова організація: світла дошка – темна крейда.

Умови, що необхідні для успішної навчальної діяльності:

гештальт (образи), контекст, зв'язки з реальністю, практикою, творчі завдання, експерименти, музичний фон, мовний та музичний ритми.

Реалізація диференційованого підходу до навчання:

Загальні вимоги: завдання на певний час, робота у групі, завдання на картках, схеми, таблиці, творчі завдання, передбачення результатів; використання мовних та музичних ритмів; перегляд фільмів, відеоматеріалів, екскурсії, подорожі.

Формування мотиваційної спрямованості: набуття авторитету, престижність статусу в колективі, встановлення нових контактів, соціальна значущість діяльності.

Методи перевірки: усне опитування, завдання із обмеженням строком виконання, питання «відкритого» типу (власна розгорнута відповідь) [2].

Важливо зауважити, що «ліворуки» діти вже з трьох років вирізняються серед однолітків умінням формувати цілісні образи. Звідси їхні досягнення у музичному, хореографічному, образотворчому мистецтві, а також у спорті – особливо у командних видах, де необхідне миттєве розуміння складної ситуації, інтуїція і здатність до невербального спілкування. Західноєвропейська статистика свідчить, що серед ліворуких людей талановитих набагато більше ніж серед «праворуких». Вони складають 20-25% від загальної кількості обдарованих представників усього населення [8, с.7].

З огляду на це педагогам, зокрема вчителям обслуговуючої праці, доцільно звертати більш пильну увагу на «ліворуких» («правопівкульних») дітей.

Одним із перших кроків може стати спроба вчителя уявити себе на місці «ліворукої» дитини (спробувати щось зробити лівою рукою) і відчувати необхідність допомоги. Далі потрібно спостерігати за рухами дитини та вчитися в неї виконувати прості, а згодом більш складні, дії лівою рукою.

Для досягнення високої ефективності у формуванні у «ліворуких» умінь та навичок учителю обслуговуючої праці варто розвинути у собі обидві півкулі. Ось деякі вправи спрямовані на такий розвиток:

1. Лічіть у прямому порядку (діяльність лівої півкулі) і одночасно з цим малюйте на аркуші асоціації, що виникають під час прослуховування музики (діяльність правої півкулі).

2. Лічіть у зворотному порядку (діяльність лівої півкулі) і одночасно з цим складайте візерунок мозаїки (діяльність правої півкулі).

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

3. Візьміть у кожну руку по олівцю і схрестіть руки. Малюйте дзеркально-симетричні малюнки на різних аркушах одночасно двома руками [8, с.13]

Звісно вчителю обслуговуючої праці набагато легше працювати з дитиною, яка хоче навчитись шити, в'язати, вишивати тощо. Тому наступним кроком повинно бути виявлення інтересів, нахилів, уподобань та бажань дитини, а не примушування щось робити проти їх бажання. Краще почекати поки дитина «дозріє» і виявить певні бажання.

Коли дитина почне виконувати трудові операції, педагогам необхідно щиро виявляти своє задоволення її успіхами (мімікою, інтонацією, схвальними вигуками, і, нарешті, похвалою). Це надихатиме учнів на черговий маленький подвиг.

Важливо пам'ятати, що для дівчаток просте схвалення не має особливого значення, а тому позитивна оцінка їхніх дій має поєднуватися з сильними емоціями (наприклад: «розумниця»). Для них особливо важливо, хто їх оцінює і як, тобто яке вони справили враження.

Учитель обслуговуючої праці повинен знати деякі особливості організації навчання «ліворуких» дітей, але їх, на жаль, бракує в методичній літературі. Так, у цих дітей обидві півкулі працюють більш узгоджено, а організація мозку дещо інша ніж у інших учнів. Це означає, що вибір ведучої руки для будь-якої діяльності, в т.ч. і для рукоділля, дуже не простий.

У науці існує спеціальний термін «побутова функційна перевага», що визначає, якою рукою дитина тримає ложку, ножиці тощо. Цей феномен більш важливий для вчителів праці ніж «графічна функційна перевага», що визначає якою рукою дитина пише [1]. Тобто вчителі обслуговуючої праці при організації практичної роботи «ліворуких» учнів мають спиратися на їхню «побутовість», урахувувати індивідуальні особливості дітей і лише на цій основі будувати загальну методику навчання.

«Ліворуки» («правопівкульні») учні краще сприймають інформацію, записану на світлій дошці чорним, полюбляють сидіти перед нею півколом, надають перевагу музичному фону. Світло повинно падати з правої сторони, але орієнтація парт у класі, розташування класної дошки не дозволяють посадити ліворуку дитину обличчям до класу, тому бажано її саджати у вікна зліва за партою. Там краще освітлення і, крім того, дитина не буде заважати сусіду, який працює правою рукою. Необхідно також навчати правильно розташовувати інструменти на парті [1].

Деякі методи формування вмінь та навичок у «ліворуких» уже відомі, особливо вчителям початкових класів, але їхнім основним завданням є навчити писати таку дитину. У процесі вивчення кожного елемента літери не потрібно примушувати дитину самостійно шукати траєкторію руху, не слід діяти за принципом механічного копіювання («роби як я»). Важливо не лише роз'яснити, де починати, куди вести, де закінчувати, а й повторити цю інструкцію, щоб дитина змогла подумки її продиктувати собі у разі потреби. Можна разом із дитиною виконати і прокоментувати траєкторію руки в повітрі, розібрати з яких частин складається літера, визначити точку початку руху і його траєкторію [2, с.29].

До 5 класу ці діти приходять зі сформованими вміннями писати та читати, а тому вчителям обслуговуючої праці слід зосереджувати свою увагу на розкритті їхнього творчого потенціалу.

Не слід забувати що у «правопівкульних» розвинена увага, фантазія, схильність до самостійних рішень та вибору. Вони часто формі приділяють менше значення ніж змісту [5]. Пам'ятаючи про ці особливості, слід підбирати їм такі завдання, які розкриють дитину і цим створять комфортні умови для її навчання.

Учителю обслуговуючої праці необхідно змиритися з тим, що від «правопівкульної» дитини не можна домогтися абсолютної правильності і бездоганності виконання завдань, які потребують постійного самоконтролю. Для такого учня краще застосовувати усне опитування (з корекцією відповідей учителем), а також завдання з «відкритими» запитаннями і фіксованим терміном виконання, у процесі якого він міг би виявити творче мислення й винахідливість, заслуживши при цьому похвалу.

Ні в якому разі не можна принижувати таких дітей або тиснути на них, адже коли «ліворукі» входять до майстерні, то в них може виникнути напруження, пов'язане з пізнанням нового, його переробкою і засвоєнням («тиск новизни»). Існує навіть загроза для самооцінки дитини, адже решта школярів досить швидко засвоять те, що буде демонструвати їм кваліфікований спеціаліст (учитель), а вона буде намагатися переробити отриману інформацію та виконати те, що інші роблять правою рукою, лівою.

Формування вмінь та навичок у такої дитини потребує від «праворукого» вчителя обслуговуючої праці більше часу ніж

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

навчання інших. Тому необхідно «налаштуватися» на роботу і дуже лояльно але твердо розпочати процес навчання.

Для відпрацювання практичних навичок доцільно використовувати «феномен дзеркальних рухів». Коли дитина навчається писати це явище їй заважає, а в трудовому навчанні навпаки може допомогти. Для правильного виконання віддзеркалених рухів необхідно включати в попередню роботу такі методи: зоровий аналіз (наприклад, аналізувати елемент в'язання, стібка, конструкції виробу), повтор рухів за вчителем у повітрі, складання схеми послідовності виконання деталей або елементів.

Під час демонстрації практичної вправи, бажано стати навпроти дитини і взяти її руки у свої та спробувати разом – учитель обслуговуючої праці правою, дитина, відповідно, лівою рукою – відтворити траєкторію руху голки при виготовленні стібка, гачка при створенні стовпчиків, спиць при утворенні накидів, петель тощо.

Варто звернути увагу учнів на те, що схеми для в'язання, малюнки для вишивання вони повинні читати та виконувати у зворотному напрямку (дзеркальному).

Оскільки у «ліворукої» дитини добре розвинене мислення за аналогією, то після встановлення контакту з нею можна навчати її дивитись на рухи вчителя (у складних випадках, коли не вдається показати елемент, тримаючи її руки у своїх) і відтворювати їх, «перекладаючи» на свою «правопівкульну» мову.

Якщо «ліворука» дитина навчається у вчителя обслуговуючої праці не перший рік і вже має певні навички виконання трудових операцій, то щоб її зацікавити достатньо показати різні варіанти виробів, моделей. Як правило, вона одразу починає активніше працювати, бо побачила мету. Це зумовлено особливістю «ліворуких» у навчанні рухатись від загального до часткового, елементарного.

Не треба переучувати дітей у підлітковому віці, коли вони потрапляють на уроки обслуговуючої праці. Це, як і недостатня увага до «ліворукого» учня з боку вчителя, дуже шкідливо. Він починає відставати в навчанні, втрачає віру у власні сили, не реалізує своїх можливостей і здібностей. Внаслідок цього формується стійкий комплекс неповноцінності. Змінюючи руку, яка у дитини є провідною, вчитель неминуче викликає відповідну перебудову в діяльності її мозку, що може зашкодити нормальному розвитку та здоров'ю [12].

Таким чином, «ліворукі» учні потребують пильної уваги з боку всіх учителів, а передусім, з боку вчителя обслуговуючої праці, адже при вивченні цього навчального предмету діти виконують трудові операції, необхідні в їх повсякденному житті. При цьому провідною є ліва рука (на відміну від інших уроків, де значна кількість «ліворуких» пише правою рукою), що відповідає психофізіологічному стану дітей та розподілу функцій між півкулями їхнього мозку. Це, за умов правильної організації процесу навчання та уважного ставлення з боку вчителя, сприятиме формуванню вмінь та навичок, розвитку здібностей учнів та стане запорукою успіхів у подальшій трудовій діяльності.

Література:

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Волошенко О., Семиліт Л. Ліворука дитина: яка вона? // Психолог. – 2003. – № 3. – С. 25-31.
3. Дідківська І. Ліворукі діти потребують постійної уваги і підтримки // Освіта України. – 2002. – № 22. – С. 5.
4. Єдино правильне розв'язання проблеми – трудове виховання // Шлях освіти. – 1999. – №3. – С. 11.
5. Зуєв І.О. Візуали, аудіали, кінестетики: оптимальні стилі засвоєння навчальної інформації // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №10. – С. 21-22.
6. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Под ред. Л.Н.Проколиенко. – М.: Просвещение, 1988. – 250 с.
8. Панфилова Н., Лях В. Левша – это нормально? // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 1. – С. 53.
9. Сиротюк А. Тренінг міжпівкульної взаємодії // Психолог. – 2003. – №45. – С. 13.
10. Ставский П.И. Теоретико-методические основы построения содержания политехнического образования в общеобразовательной школе: Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 1979. – 40 с.
11. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям» // Вибр. тв.: В 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977.
12. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. тв.: В 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977.
13. Шляхова О.І. Ліворука дитина в школі // Початкове навчання та виховання. – 2003. – № 3. – С. 15.

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Стаття містить матеріали щодо мотивації молодших школярів до навчання, аналіз поглядів науковців з цього питання.

Система освіти України покликана сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного й культурного розвитку суспільства, адже школа готує людину до активної діяльності в різних сферах економічного, культурного, політичного життя. Цю тезу відображено в найбільш вагомих державних документах: Національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття», Національній доктрині розвитку освіти в Україні. У них ідеться про підготовку людей, здатних до творчої праці, до самонавчання протягом усього життя. Конкретизує освітянську стратегію розвитку особистості Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), де наголошується на необхідності формування в молодших школярів здатності до творчого самовираження. У зв'язку з цим змінюються підходи до навчання в початковій школі.

Мотивація навчання, інтерес до пізнавальної діяльності посідають чинне місце серед факторів, що визначають продуктивність педагогічного процесу. Якщо учень не хоче вчитися і його актуальні інтереси, запити, прагнення не пов'язані безпосередньо з навчанням, то виховний вплив учителя, його зусилля не дають бажаних результатів.

Тому мотиваційному аспекту навчання останнім часом приділяється багато уваги в психологічній і педагогічній літературі, оскільки саме мотиваційна сфера є джерелом найрізноманітніших виявів активності учнів, їх самостійності та ініціативи в процесі пізнання (М.Алексеева, І.Бех, Н.Бібік, М.Божович, М.Вашуленко, Л.Виготський, Т.Донченко, С.Занюк, Є.Ільїн, О.Леонтьєв, О.Малихіна, А.Маркова, М.Матюхіна, М.Махмутов, І.Підласий, С.Рубінштейн, О.Савченко, М.Скаткін та ін.). З давніх-давен видатні люди розуміли, яке важливе значення для людини має її прагнення до освіти. Так, уже в ХІІІ столітті класик перської і таджитської літератур Абу-Абдаллах Мушріф ібн Мусліх Сааді писав, що «учень, який трудиться без бажання, – це птах без крил» [6, с.67]. Шлях людства до пізнання цієї істини був довгим, складним і суперечливим.

* © Стребна О.В.

Я.А.Коменський, борючись із схоластикою і середньовічним аскетизмом, надавав мотивації в навчанні великого значення. «Тільки завдяки інтересу до навчання, – вважав він, – учень горітиме бажанням навчатися, не лякаючись ніяких труднощів, аби опанувати науку... мало того, що він не уникатиме праці, він навідь шукатиме її і не лякатиметься напружень і зусиль. Він поставить собі за мету не щось посереднє, а найвище, постійно намагатиметься чогось навчитися, коли відчуватиме, що йому чогось бракує, та постійно шукатиме у кого йому навчатися, в усьому змагаючись зі своїми товаришами» [6, с.67].

К.Д.Ушинський розглядав мотивацію, як засіб успішного завдання, наголошуючи на його ролі в моральному розвитку особистості. Він писав: «Збудіть у людини щиросердний інтерес до всього корисного, вищого і морального, і ви можете бути певні, що вона збереже людську гідність» [6, с.67]

С.Т.Шатський, наприклад, був глибоко переконаний у тому, що центральною проблемою навчально-виховної роботи в школі має бути виховання в дітей стійкої мотивації до навчання. Для цього він пропонував у кожному проекті документа про народну освіту наголошувати на ролі дитячого інтересу, самостійності, ініціативи, вигадки, вважаючи, що «коли дитина з цікавістю здобуватиме знання, то вона переосмислюватиме і переоцінюватиме будь-який погляд і, зрозуміло, ставатиме іншою». [6, с.67] Видатний педагог стверджував: робота повинна захоплювати учнів, мати для них велике значення, сприяти розвитку їхніх пізнавальних інтересів, лише за таких умов можливе залучення дітей до творчої діяльності, можливе духовне зростання особистості.

Мотивація дітей до навчання – велика рушійна сила, яка відкриває розум і серце дитини для благотворного впливу науки. Завдяки мотивації дитяча думка послідовно проникає в суть явища чи предмета, наполегливо відшукує зв'язки, і, переборюючи перешкоди, досягає радісного осянення, яке невідоме відкривається в усій логічній цілісності й красі. Здобута ціною праці й творчих зусиль, поєднана з особистим життєвим досвідом, істина у свідомості школяра перетворюється на власне переконання. А це означає, що досягається основна мета навчання: не тільки збагачується знаннями учень, а й розвивається і формується його особистість.

Навчальна мотивація – це загальна назва для процесів, методів, засобів, спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти, яка залежить від

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

рівня сформованості мотивації учіння школярів. Оскільки особистісно зорієнтоване навчання спирається на положення, що тільки особистісно значущі поняття засвоюються учнем, то проблема формування мотивації учіння дуже актуальна. На вікові особливості школярів варто зважати завжди, коли обмірковується робота щодо формування мотивації учіння у певному класі. Успіх її залежатиме від того, як учитель відповість на запитання – які завдання виховання мотивації саме в цьому віці.

Мотив – це те, що спонукає людину до дії, те, заради чого вона її здійснює. У сучасній психології цим терміном позначають ряд причин, що викликають активність індивіда: інтерес, цільові установки, емоції, ідеали, потреби та інше.

Психологічні дослідження дають змогу виявити як сприятливі, так і несприятливі передумови формування в молодших школярів позитивних мотивів учіння. Серед сприятливих назовемо те, що в більшості дітей 6-9 років переважають позитивне ставлення до школи, повна довіра до вчителя, навіть абсолютизація його як людини (що все знає і має велику владу); готовність сприймати й наслідувати вчителя; гостра потреба в нових враженнях, природна допитливість. Водночас відомо, що інтерес до навчання в дітей цього віку вкрай нестійкий, більшість із них не виявляє вольових зусиль до подолання навчальних труднощів. Чимало першокласників тривалий час цікавляться зовнішнім боком шкільного життя, їх хвилює лише новизна статусу школяра; багато дітей із готовністю беруть участь у наслідувальних діях, проте коли треба щось робити самостійно, чекають підказки вчителя, нервують, тобто вони охоче працюють на уроці лише тоді, коли впевнені в успіху.

Отже, мотиваційна сфера глибоко індивідуальна. Тому в її формуванні треба орієнтуватися не на молодшого школяра взагалі, а на конкретні типи ставлення дітей до навчання, які визначалися саме в цьому класі. Звідси висновок: у навчальному процесі слід використовувати широкий діапазон стимулів, щоб впливати на мотивацію кожного учня.

У кожному класі щонайменше 5 груп дітей із різним ставленням до навчальної діяльності.

Як правило, майже половина учнів – «добрі виконавці». Вони з готовністю сприймають те, що говорить і показує вчитель, їхня постійна навчальна установка – уважно слухати й виконувати всі вказівки незалежно від змісту діяльності. Ці діти на уроці сумлінні й старанні, але здебільшого безініціативні.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Провідний мотив їхньої навчальної діяльності – опосередкований інтерес: прагнення порадувати батьків, завоювати авторитет у класі, заслужити похвалу вчителя. Отже, засвоєння знань – тут лише засіб досягнення іншої мети, яка виходить, власне, за межі навчальної діяльності.

З перших днів навчання виділяються діти з «інтелектуальною ініціативою» – з яскраво вираженим бажанням виявити своє ставлення до всього, що відбувається на уроці, поламати голову над складною задачею. Вони уникають підказок, прагнуть працювати самостійно, усе їм треба помацати, перевірити, дослідити. Ці діти особливо жвавішають, коли вчитель запитує про щось незвичайне; рішення, як правило, приходить їм у голову відразу, і вони ледве стримуються, щоб його не вигукнути. Здебільшого в класі буває 4-5 таких учнів.

Серед сильних учнів є діти, які інакше виявляють своє ставлення до напруженої навчальної діяльності. Зовні вони не дуже активні і розум у них не такий швидкий, але вони майже весь час перебувають у стані розумового напруження: несподівано для всіх оригінально розв'язують задачі, придумують цікаві загадки, вдало добирають слова, уміють знайти в житті аналогію до вивченого. Хоча за зовнішнім ставленням до навчальної діяльності вони помітно відрізняються від попереднього типу, але за мотивацією їх можна об'єднати в одну групу. Адже головне, що властиве тим і іншим, – інтерес до нового, потреба розібратися в ньому, засвоїти. Помічено, що такі діти не бояться помилитися; процес роботи їх цікавить більше, ніж оцінки. У «доброго виконавця» і в «інтелектуального лідера» можуть бути однакові оцінки за навчання. Однак це зовсім не означає, що вплив учіння на розвиток особистості кожного з них теж однаковий.

Серед молодших школярів є невелика група дітей, які майже ніколи не можуть самостійно виконати навчальне завдання. Це по-різному проявляється на уроці. Один охоче слухає, жестами, мімікою показує, як «напружено» думає, піднімає щоразу руку. Наприклад, Юрко – другокласник, приємний, слухняний хлопчик. Якщо багато дітей тягнеться відповідати, то він так само завзято трясє рукою. Учителька викликає Юрка, той підхоплюється, мовчить і сідає або каже, що забув. Ним керує не пізнавальний мотив, а прагнення бути таким, як усі.

Майже в кожному класі є діти, які засмучуються, зіщулюються, коли розуміють, що їм робота не під силу, хочуть

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

зробитися непомітними. Для них головне, щоб учитель їх не займав, щоб урок закінчився як найшвидше. Серед них є й пустуни, які вже не бояться показувати байдужість до сумлінної роботи, пошук нових знань їх відверто не цікавить, а погані оцінки надовго не засмучують. Причини тут різні: незрілість дитини, слабка підготовка, глибока занедбаність. Цих дітей об'єднує негативне ставлення до навчання, бо воно потребує значних розумових зусиль. Вони вчаться тому, що цього вимагають дорослі, вони на уроці лише «присутні».

Дослідження психологів свідчать, що на початку навчального року більшість 6-річних учнів надає перевагу дошкільним видам діяльності. У дітей із різним рівнем розвитку й дошкільної підготовки ставлення до навчання дуже різниться, а в цілому розвиток мотивації проходить кілька етапів: несвідоме й нестійке спочатку, це ставлення поступово стає довільним і цілеспрямованим.

Із наведеного випливає, що, працюючи з різними групами дітей, треба ставити різні виховні цілі. Найбільш значущою для ефективності навчальної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою й пізнавальними інтересами. Її сила – у зосередженості, захопленні роботою, вольових зусиллях дитини, почутті задоволення від цього. У «виконавців» великі резерви для розвитку більш зрілої мотивації, а «присутніх» можна поступово довести до рівня «добрих виконавців».

Завдання вчителя щодо забезпечення мотиваційного компонента учіння – створити для всіх дітей передумови виховання позитивних рис характеру, бажання і вміння навчатися.

У позитивному ставленні до навчання начебто задіяні дві найважливіші пружини навчальної мотивації – «хочу» і «треба». Уміле, гуманне використання цих засобів ефективно, але не достатнє, щоб сформувати в усіх молодших школярів стійкі пізнавальні інтереси, потреби, бажання самостійно мислити, зосереджено й цілеспрямовано працювати на уроці.

Як сонце потрібне всьому живому, так і розвитку мотивації учіння потрібні стимулююче середовище й цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів. Тому загальні умови педагогічного стимулювання треба поєднувати із застосуванням різноманітних методичних прийомів, які прямо працюють на мотиваційний компонент уроку.

Чим більше оновлюється початкова школа, тим очевиднішою стає неперспективність опори лише на почуття

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

обов'язку або на оцінку – бал у вихованні мотивації учіння. Це – зовсім не універсальні засоби; надмірне невміле їх використання зумовлює, як правило, протилежні дії учнів.

Щоб розширити й спрямувати мотиваційні стимули учіння, важливо знати, що є рушійною силою учіння школярів. Мотиви, які визначають ставлення дітей до навчання, різноманітні за змістом, тривалістю дії, силою впливу.

Навчання молодших школярів полівмотивоване, тобто дитиною керують залежно від ситуації різні мотиви, але серед них є визначальний. Ось на нього й треба впливати. Щоб цей вплив був дієвим і різнобічним, слід подбати про відповідну організацію навчальної праці учнів на уроці й удома. Спочатку в молодших учнів переважає інтерес до зовнішньої сторони навчання, до нової позиції учня, нових форм спілкування. Потім з'являється й закріплюється мотив досягнення результату навчальної праці. І лише з часом за сприятливих умов виявляється інтерес до самого процесу учіння, до способів пізнавальної діяльності. Для учіння цінніша мотивація, зумовлена пізнавальними потребами, інтересом до способів пізнання.

Для формування повноцінної мотивації учіння молодших школярів особливо важливо забезпечити такі умови: збагачувати зміст особистісно орієнтованим цікавим матеріалом; утверджувати справді гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість; задовольняти потреби в спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання; збагачувати мислення інтелектуальними почуттями; формувати допитливість і пізнавальний інтерес; формувати адекватну оцінку власних можливостей; утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення; використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуацію, коли вона особливо потрібна дітям; виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку.

Реалізація кожної із цих умов вимагає тривалої, узгодженої роботи вчителя, вихователя і батьків. Для планування діяльності з розвитком мотиваційної сфери учнів учителі, вихователі повинні знати про ті потреби, які має кожна дитина від народження: потреба в пізнанні, яка проявляється в бажанні учня ставити питання та шукати на них відповіді; потреба в самовираженні, реалізація якої спирається на знання, уміння та навички; потреба в оцінюванні себе, яка проявляється в порівнюванні себе з іншими та прагненні до самовдосконалення;

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

потреба в соціальних зв'язках виражається у прагненні спілкуватися з іншими тощо. При стимулюванні мотиваційної сфери молодших школярів потрібно враховувати інтереси й нахили дитини; підтримувати її успіхи, надавати учню шанс проявити себе; прагнути зробити діяльність цікавою (застосовувати різноманітні методи організації пізнавальної діяльності); створювати умови для вибору форм діяльності на уроці, змісту та форми домашнього завдання, видів та форм контролю тощо.

Тому завдання вчителя повинні бути спрямовані на вивчення мотиваційної сфери учнів; розвиток мотивів, які вже сформовані в учнів; формування нових мотиви, що здатні забезпечити підвищення якості навчальної праці.

Таким чином, для підвищення мотивації дітей молодшого шкільного віку, для організації навчання, яке б збуджувало б думку школяра, викликало задоволення від подолання труднощів, розвивало самостійність та ініціативу в здобуванні нових знань, сприяло самоствердженню особистості дитини в системі колективних взаємин, необхідно дотримуватися таких умов:

а) забезпечувати максимальну відповідність змісту програмового матеріалу розумовому розвитку учнів, правильно співвідносити елементи нового й старого в змісті навчальної інформації, використовувати додаткові відомості на уроках тощо;

б) застосовувати різноманітні за своїм функціональним змістом види навчальної діяльності, організовувати на уроці роботу творчого характеру, у процесі якої створюються сприятливі умови для виявлення активності, ініціативи й самостійності школярів;

в) організовувати на уроках колективну діяльність взаємного навчання, у ході якої учні включаються в багатопланову безпосередню взаємодію один з одним, що активно допомагає самоствердженню дитини в класному колективі;

г) сприяти бажанню молодшого школяра бути цікавою особистістю.

Література:

1. Киричук О.І. Навчальні інтереси молодших школярів. – К.: Радянська школа, 1982. – С.3-12, 54, 124-126.
2. Малихіна О.В. Особливості мотивації учіння дітей молодшого шкільного віку // Початкова школа. – 2002. – №7 – С. 51-54.
3. Савченко О.Я. Мотивація учіння молодших школярів. К.: Генеза, 2002. – С.131-137.

4. Шарко В.Д. Методи та прийоми розвитку мотиваційної сфери учнів. – Херсон, 2003. – С. 164-167.
5. За матеріалами інтернет видань. Проблема формування мотивації в навчальній діяльності // Завуч. – 2004. – №5.

Торопова О.Н.*

ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматриваются разные виды работ по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

При подготовке детей с речевой патологией к школьному обучению одно из важнейших значений имеет формирование связной монологической речи. У дошкольников недостаточно развито умение последовательно и связно излагать свои мысли. Это является важным убедительным аргументом при доказательстве актуальности проблемы речевого творчества дошкольников [7].

Речь ребенка развивается в единстве с формированием его мышления. Е.И.Тихеева писала: «Прежде всего, и главным образом надо заботиться о том, чтобы всеми мерами при поддержке слова содействовать формированию в сознании детей богатого и прочного внутреннего содержания, способствовать точному мышлению, возникновению и упрочению значительных по ценности мыслей, представлений и творческой способности комбинировать их. При отсутствии всего этого язык утрачивает свою цену и значение» [9].

Большое значение имеет взаимосвязь обучения рассказыванию и других видов работы по развитию речи – обогащения словаря, формирования грамматических навыков, воспитания звуковой культуры речи. Поэтому работу с детьми с общим недоразвитием речи мы строим следующим образом:

1. Работа над словом:
 - расширение объема словаря детей;
 - работа над слоговой структурой слова.
2. Работа над формированием фразы и ее грамматическим оформлением.
3. Работа над связной речью.

Прежде всего, следует уделить внимание словарной работе

* © Торопова О.Н.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

и грамматическому оформлению фразы. Словарь и отработанные на занятиях фразы вводятся в игры и закрепляются в простых диалогах. Рекомендуем использовать следующие приемы и средства обучения: разговор, беседа с игрушкой, беседа с педагогом.

Дидактическая игра «Петрушка пришел в гости»

(игрушка может быть любой)

Воспитатель держит игрушку перед собой на уровне лица.

Петрушка. Здравствуйте, дети.

Дети. Здравствуй.

Петрушка. Меня зовут Петрушка.

Дети. Петрушка.

Петрушка. Петрушечка. Петруша.

Дети повторяют.

Давайте знакомиться. Как тебя зовут? А тебя? Назови себя ласково.

Воспитатель. Петрушка первый раз пришел в детский сад. Ему все интересно, он о вас ничего не знает.

Эта игра формирует зачатки диалогической речи. Это средство можно использовать в работе по любой словарной теме (дидактические игры «Петрушка принес игрушки (овощи, фрукты)», «Петрушка на дороге», «Петрушка идет в магазин», «Угостим Петрушку» и т.д.).

Расширяющийся словарь и развитие фразовой речи позволяет детям составлять короткие тексты. На данном этапе работы мы используем графические схемы [2]. Такого рода линейная «запись» высказывания помогает детям грамматически правильно строить фразу. В начале воспитатель составляет схему высказывания, затем дети сами начинают из предложенных графических символов строить самостоятельные высказывания. Затем, используя графические символы, можно выстроить короткие рассказы. С помощью графических схем мы можем обозначить любое слово, составить высказывание, описать картину.

В дошкольном возрасте дети легче осваивают правильное построение отдельных предложений и значительно труднее овладевают различными формами связи и согласования фраз и частей рассказа. Зачастую ребенок, не закончив одной части высказывания, переходит к другой, с совершенно новым содержанием, т.е. смысловые связи между фразами в его речи или выражены слабо, или совсем отсутствуют. В таком случае

графические схемы можно использовать для построения последовательного рассказа, обучения связному и последовательному изложению своих мыслей. Продолжать обучать детей правильному построению фразы можно с помощью дидактических игр на преобразования деформированной фразы, таких как, «Путаница», «Говори правильно» [5].

Постепенно с формированием лексико-грамматического багажа, расширением жизненного, речевого опыта ребенка, дошкольник начинает самостоятельно образовывать разнообразные выражения – фразы, тексты. Интерес к составлению описательных рассказов становится все устойчивее. Каждый воспитатель ставит перед собой такие задачи: учить детей связно рассказывать об увиденном и услышанном, правильно отражать в речи воспринятое, рассказывать последовательно, с достаточной полнотой и законченностью, не отвлекаясь от темы, приучать дошкольников рассказывать не торопясь; помогать им находить нужные слова, выражения, поощрять использования, точных названий предметов, действий, качеств; развивать образную речь, учить рассказывать живо, выразительно. Рассказы ребенка могут быть разнообразны по содержанию: об игрушках и играх, о предметах быта, о взаимоотношениях с товарищами, о природе и т.д. Важно, чтобы дети говорили о хорошо знакомых им предметах, фактах, событиях. Тогда их речь становится более связной и свободной.

В процессе обучения дети овладевают умением составлять рассказы различных видов. Таким образом, занятия по обучению рассказыванию носят различный характер: рассказы, которые строят дети, опираясь на свои непосредственные восприятия (о предметах, игрушках или картинках, которые они видят перед собой); рассказы на темы из личного опыта; рассказы на предложенный сюжет с опорой на образы воображения придумывания сказок.

Обучение рассказыванию носит последовательный характер. Поэтому на первом этапе можно использовать игры и упражнения для составления небольших рассказов, такие как «Хорошо – плохо», «Расшифруй письмо» [3].

Составлению рассказа можно обучать, используя серию картинок [8]. Дети должны расположить их в нужном порядке и переделать содержание. Рассказ по картинкам происходит «по цепочке», когда один ребенок начинает рассказ, следующий

продолжает, а третий заканчивает. Для усложнения задания можно предложить детям перевернуть картинки и составить рассказ по памяти, а затем передать его содержание «в лицах». Для задания рекомендуем брать известные детям сюжеты, рассказы, а затем подбирать картинки, которые дополняют друг друга. Таким образом, от занятия к занятию речевая деятельность детей становится все более активной и самостоятельной, а в процессе коммуникации и активного познания окружающего мира у дошкольников возникает творческая речевая деятельность. Ребенок подготовлен к этому виду речевой деятельности: усложняется его направленность воображения, его устойчивость и активность. Дошкольники обнаруживают способность к простому, логически аргументированному комбинированию представлений, образов.

Для организации обучения детей творческой речевой деятельности необходимы определенные условия. Важная роль в ее формировании отводится художественному слову, которое пробуждает яркие художественные образы, вызывает глубокие эстетические переживания. В процессе художественно-эстетического восприятия литературных, а также других художественных произведений ребенок ведет себя очень открыто, активно вживается в литературные образы и ситуации, берет на себя разнообразные роли, стремится передать свои впечатления, чувства. Литературный материал дает ребенку прекрасные образцы речи, которые он наследует, реализуя потребность в усовершенствовании собственной речи. Предложения придумать рассказ, сказку дети обычно встречают радостно. Они переживают эмоциональный подъем, когда придумывают сами или слушают своих сверстников. Рассказывания по сюжету усиливает интерес детей к рассказыванию в целом, развивает творческую речевую деятельность.

У дошкольников речевое творчество проявляется в различных видах деятельности: рисовании, игре, конструировании, театрализации, общении. Например, во время описания собственного рисунка мы можем наблюдать, как ребенок меняет сюжетную линию относительно изображенного содержания, фантазирует о том, чего на рисунке нет. Таким образом в свободной словесной творческой деятельности ребенок демонстрирует свою речевую компетентность, способность творчески, правильно, целесообразно использовать речь в различных ситуациях.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

К приемам, активизирующим речевую деятельность дошкольников, относится совместное составление с воспитателем рассказов по выбранному сюжету: педагог начинает раскрывать тему, а дети продолжают и заканчивают. Прием совместных действий значительно облегчает решение речевой творческой задачи.

Одним из важных методических вопросов обучения творческому рассказыванию является вопрос о выборе сюжетов [8]. Сюжет может быть одобрен, если он вызывает у детей желание придумать рассказ, сказку с четким композиционным построением, с включением в них элементарных описаний. Если он соответствует опыту ребенка, уровню его речевого развития, затрагивает нравственные и эстетические чувства, активизирует воображение, углубляет интерес к речевой деятельности. Сюжеты для придумывания реалистических рассказов охватывают область детских игр и развлечений. Ряд сюжетов ориентирует на придумывание рассказов морально-этического содержания. Некоторые сюжеты отражают интерес детей к животному миру, к природе. По сюжетам дети продумывают рассказы не только с одним героем, но и с несколькими действующими лицами. Наличие двух-трех персонажей дает в частности основание вводить в описание диалог.

В процессе обучения большую роль играют вопросы педагога. Они помогают детям живее, конкретнее представить воображаемые события и действия, о которых им предстоит рассказать. С помощью содержательных вопросов воспитатель активизирует память, мышление, речь детей, подготавливая их к творческой деятельности.

Дети очень любят начинать сказки. М.Кольцова отмечает: «Рассказывая сказку, ребенок учится использовать ранее усвоенные фразы. Использует он их здесь не механически, а в новых комбинациях, создавая что-то свое, новое. В этом залог развития творческих способностей человеческого ума [6].

Доступным и очень интересным для дошкольников является придумывание сказок об игрушках – куклах, игрушечных зверюшках и т.д. сочинение сказок целесообразно сопровождать демонстрацией. Это активизирует мышление, воображение, речевую деятельность ребенка, создает возможность реализовать влияние художественно-образной наглядности в работе по развитию словесного творчества детей. Чтобы сказки не были схематичными, воспитателю следует на одном-двух примерах показать, с какой обстоятельностью, точностью и

образностью нужно говорить об увиденном. Инсценирование сюжета в значительной мере способствует накапливанию зрительных впечатлений, целенаправленно активизирует словарь. Однако сочинение сказок об игрушках только по инсценированному сюжету приводят к шаблонному использованию игрушек при обучении творческому рассказыванию. Внесение же новых элементов в структуру обучения оказывает на детей активизирующее влияние. Плодотворным является знакомство ребенка с игрушкой как с персонажем сказки без инсценировки. В этом случае дети учатся сочинять с опорой на образ сказочного героя.

Сказки, сочиненные детьми, отличаются выдумкой, занимательным сюжетом, выразительностью.

При обучении творческому рассказыванию могут быть использованы заводные, музыкальные игрушки. Обучать детей творческой речевой деятельности следует не только на занятиях, но и в повседневной игровой деятельности. Для этого мы рекомендуем создать игровую зону по развитию словесного творчества детей. Здесь может находиться весь материал, который используют воспитатель и ребенок в развитии речевого творчества. Примером оборудования уголка по развитию речевой творческой деятельности может служить игровая зона «Говорушки» [4].

Эту игровую зону можно оформить согласно направлениям работы в группе воспитателя с детьми и дополнять ее новыми разработками. Например, игры с использованием логоритмики и мелкой моторики.

Хочется обратить внимание воспитателей на не менее важный аспект в процессе обучения детей творческому рассказыванию – эмоциональная лексика в дошкольном возрасте – наиболее адекватное средство выражения личного, субъективного отношения к тому или иному предмету высказывания, к той или иной ситуации, она может быть средством выражения личных чувств ребенка, эмоциональных переживаний. Владение эмоциональной лексикой служит средством коммуникации между дошкольниками, выражением их симпатий или антипатий.

Знакомство с различными видами эмоций происходит с помощью игр, направленных на развитие мимики и пантомимики.

Дети с общим недоразвитием речи не могут выразить эмоционально-смысловое содержание высказывания. В связи с

этим необходимо проводить целенаправленную работу по формированию воспроизведения ритма речи; восприятие выразительности речи; умения пользоваться средствами выразительности речи.

В процессе работы по формированию интонационной стороны речи дети овладевают умением точно передавать свои эмоциональные состояния, а также эмоции сказочных героев.

Поэтому, систематическая, поэтапная, специально организованная коррекционная работа по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволяет качественно изменить уровень их лексического развития и речевого общения в целом.

Таким образом, систематическая, хорошо продуманная работа по формированию словарного запаса детей, обучению грамматически правильному построению предложений, фраз, высказываний, развитию воображения, мышление детей, приобретение умений и навыков составления различных видов рассказа помогает ребенку развивать свои творческие способности в речевой деятельности.

Література:

1. Антипова Ж.В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи: Автореф. дис...канд.пед.наук. – М., 1998.
2. Ахутина Т.В. Единицы речевого общения, внутренняя речь и порождение речевого высказывания // Психолингвистические исследования речевого мышления. – М.: Наука, 1985. – С. 99-116.
3. Белопольская Н.Л. Азбука настроений: эмоционально-коммуникативная игра. – М.: Когито центр, 2000.
4. Глухов В.П. Исследование состояния монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1986. – № 6.
5. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: Просвещение, 1985.
6. Кольцова М. Ребенок учится говорить. – М., 1973. – С. 114.
7. Коментатор до Базового компонент дошкільної освіти в Україні: Наук. метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
8. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: Пособие для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
9. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – Изд. 4-е. – М., 1972. – С. 21.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття висвітлює роль занять із зображувальної діяльності в розвитку творчих здібностей дітей-логопатів, що, у свою чергу, сприяє їхньому розумовому й мовленнєвому розвитку. Автор наводить приклади нетрадиційних технік, які активізують і зацікавлюють дітей.

Розвиток творчих здібностей дітей – одна з важливих проблем сучасної педагогіки. Відображаючи навколишній світ, діти цим самим пізнають його. Крім того, зображуючи якусь подію, вони ніби стають її учасниками, а в їхніх душах формується власна оцінка зображеного, своє ставлення до цього. Завдяки цьому відбувається формування їхнього світогляду, характеру, волі, почуття патріотизму, любові до свого народу, до Батьківщини [1].

Значення зображувальної діяльності для всебічного розвитку й виховання дошкільнят із загальним недорозвитком мови є великим і багатограним. Вона впливає на розвиток творчих здібностей дітей-логопатів, допомагає в розв'язанні таких корекційних задач вихователя як: розвиток сприйняття мови дітьми, розвиток мовленнєвих засобів та мовленнєвої комунікації [2].

Для дітей із загальним недорозвитком мови характерна відсутність словесних засобів спілкування. Дитина краще розуміє мову, ніж нею активно користується. Мовленнєвий досвід дітей-логопатів вкрай обмежений, доступні їм мовленнєві засоби недосконалі. Діти із загальним недорозвитком мови відрізняються від своїх нормально розвинених однолітків не тільки рівнем психічного розвитку, а й характером усіх психічних процесів. Їм властива нестійкість уваги, незібраність, невміння вчасно ввімкнути і переключитися з одного об'єкта на інший, що в багатьох дітей супроводжується швидкою втомлюваністю, відволікаємістю, підвищеною виснаженістю.

Діти-логопати здебільшого мають порушення моторики артикуляційного апарату, рук і ніг. З порушенням мови тісно пов'язана патологія дрібної моторики рук. Усі відхилення в розвитку дітей із мовленнєвими аномаліями стихійно не перемогти – потрібна спеціально організована робота щодо їх

* © Яценко М.Р.

корекції. Корекційна робота здійснюється в ході ознайомлення дітей із навколишнім світом, їх гральній, трудовій та зображувальній діяльності [2].

Між тим, будь-яка діяльність, у тому числі й зображувальна, сприяє тим для розвитку мови. Особливо це стосується дітей із загальним недорозвитком мови. Робота з папером, ножицями, фарбами, олівцями – це не тільки сенсорно-рухові вправи. Вона відображає та поглиблює знання дітей про оточуючі предмети, сприяє виявленню розумової та мовленнєвої активності. Цим обумовлено її зв'язок із корекційним навчанням [2].

Зображувальна діяльність є специфічним образним засобом пізнання дійсності, тому має велике значення для розумового розвитку дітей. У свою чергу розумове виховання дитини тісно пов'язане з розвитком мови.

На заняттях із зображувальної діяльності дітей можна знайомити з новими словами, учити розуміти, розрізняти і вживати слова в активній мові. Вихователя завжди приваблює робота саме із зображувальної діяльності, тому що бачити, як діти набувають успіхів у малюванні – це справжнє задоволення. Насамперед педагог ставить перед собою завдання: допомогати дітям досягнути розмаїття форм і барв у довкіллі, відтворити сприйняте у своїй уяві й передати своє враження на аркуші паперу. Адже малювання викликає в дошкільнят захоплення рукотворною красою, розвиває художні здібності, формує практичні вміння, завдяки яким втілюються в життя естетичні задуми. Завдання в малюванні можна розв'язати, послуговуючись не тільки усталеними засобами, а й нетрадиційними, – це так зване малювання на вологому папері, пальцем, кляксографія, малювання свічкою тощо.

У своїй роботі педагог повинен так організувати заняття, щоб воно не перетворювалось на механічне копіювання зразків, а розвивало в дітей уяву, фантазію, живило бажання вигадувати щось нове, цікаве. Нетрадиційні види зображувальної діяльності активізують художній потенціал дітей, і малює залюбки прилучаються до творчості. Адже серед малечі є чимало здібних, справді обдарованих дівчаток та хлопчиків, а дорослі, на жаль, не вміють своєчасно виявити й належно розвинути їхні нахили та здібності. Розвиток художніх здібностей дітей повинен відбуватися природно й безперервно. Під час роботи вихователь підкреслює й оцінює кожний позитивний результат роботи, зміцнюючи таким чином впевненість вихованців у власних творчих силах.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Для формування стійкого інтересу важливо підтримувати постійну зацікавленість у навчанні, вводити нові завдання, що випливають із попередніх, показувати перспективи подальшої роботи. Заохочення й підтримка займають важливе місце в педагогічній практиці. Вони активізують дітей, пробуджують інтерес і зацікавленість, породжують упевненість у своїй праці [9].

З особливою увагою треба ставитися до тих дітей, які не хочуть малювати. Небажання працювати пояснюється, як правило, тим, що їхня образотворча підготовка відстає від задуму й фантазії. Індивідуальний підхід – це єдиний засіб, який дає можливість прилучити до мистецтва навіть тих дітей, про естетичне виховання яких у сім'ї не дбали [1].

У дитячих садках педагоги у своїй роботі частіше всього використовують такий нетрадиційний і один з найпростіших вид техніки в малюванні, як графічна техніка – монотипія. Маленькі діти дуже люблять грати гумовими печатками з різними зображеннями. Щоб отримати відбиток, треба скласти паперову серветку вчетверо і перегнути ще раз навпіл. Змочити серветку фарбою й притиснути до неї по черзі різні предмети. Останні прикласти до чистого паперу – виходять відбитки. Треба звернути увагу дитини на те, як форма відбитка залежить від форми предмета, що дозволяє нам підвести його до таких понять як «верх» і «низ», а також «прямого» й «дзеркального» відображення предмета. Коли малюк уже втомиться «печатати», треба звернути його увагу на те, що, якщо малювати на папірцях різної форми – круглих, квадратних, трикутних, – сама форма аркуша примушує кожного разу по-новому обдумувати малюнок. Це один з прикладів гри з дітьми, сприятливий до розвитку пам'яті, окоміру, що допомагає формуванню найпростіших розумових операцій. Із такої гри можна починати заняття з графіки. Головними прийомами цієї техніки є наступне: на гладкій поверхні – склі, дошці, клейонці або глянцевім папері – робиться малюнок гуашшю. Поверх цього накладається аркуш паперу й притискається до поверхні. Отримуємо відбиток у дзеркальному відображенні. Завжди тільки один. Звідси й назва – монотипія (від грец. слів *monos* – один, єдиний і *typos* – відбиток). Кількість фарб в монотипії будь-яке. У якості гладкої поверхні треба використати папір, і на папері відбити малюнок. Техніку монотипії можна використати при малюванні з дітьми квітів, метеликів, ялинок тощо. Малюки отримують задоволення від самого процесу праці. І в той же час, вони, граючи,

прилучаються до «таїнства» роботи з фарбами, водою, папіром – головним знаряддям праці художника-графіка. Малювання можна перетворити ще на таку гру в «ляпки» [3]: якщо малюк випадково ляпнув на чистий папір і засмутився від скоєного. Але вихователь не став його карати, а навпаки, запропонував гру – подути на цю ляпку в різні боки і придивитися, на що вона схожа. Якщо схожа на якусь тваринку, то домалювати їй може лапку, може хвостик. Так у малюка, по-перше, піднявся настрій, а по-друге, була пробуджена фантазія, і заняття перетворилося на захоплюючу гру. Так виникла техніка «ляпкографії». Ще є інший спосіб: аркуш паперу довільної форми складається навпіл, і пальцями прогладжується лінія згину. На внутрішній бік згину крапають (кілька ляпок) фарбу різного кольору. Знову складають аркуш, прогладжують, розгортають. В одержаному зображенні можна впізнати якийсь образ. Можна також домалювати деякі елементи, щоб він став виразніший. Найчастіше в цих образах можна побачити зірки й квіти, хмарки або глибоководні риби тощо.

Різновидом монотипії є діатипія (від греч. dia – крізь, через), але в неї є й суттєві відзнаки. Поролоном наноситься легкий шар фарби на картон. Поверх цього накладається аркуш паперу і починають малювати. Малюють олівцем, а то й просто загостреною паличкою, намагаючись щільно не здавлювати папір руками. На тому боці, який був притиснутий до картону, отримуємо відтиск – дзеркальне повторення малюнка із цікавою фактурою й кольоровим тлом [3].

Цікава й доступна дітям техніка створення зображень за допомогою звичайного мила й фарб – техніка акватипії (від лат. aqua – вода). Розчин мила наноситься на аркуш картону, поверх цього – декілька гуашевих фарб для подальшого створення малюнка. Для майбутнього зимового пейзажу знадобляться біла, блакитна, бузкова фарби; для осіннього – жовта, червона, коричнева. Роботу закриваємо другим аркушем картону, щільно притиснувши його. Вологі або висушені зображення можна домалювати фарбами або кульковою ручкою [4, 8].

Техніка «гратажу» походить від французького слова gratter – шкребти, шкрябати, тому друга назва цієї техніки – техніка дряпання. Підготовлене тло аркуша картону, розфарбоване різнокольоровою восковою крейдою натирають свічкою так, щоб віск щільно вкрив увесь аркуш. На картон наносять розчин рідкого мила й туші [1]. Коли тло добре підсохне, можна починати продряпувати зображення загостреною паличкою,

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

стекою, змітаючи стружку м'яким пензликом. Кольорове тло наносять довільно або відповідно до розташування задуманої композиції. Наприклад: якщо дитина хоче зобразити кульбабку, то нижню частину аркуша слід розфарбувати зеленим, а горішню жовтим кольором. Для виконання чорно-білого гратажу не потрібно зафарбовувати тло кольоровою крейдою. Білий аркуш вкривають шаром воску і розчином мила і туші, а потім продрапують зображення: силуети людей, тварин, обриси засніжених дерев тощо. Для створення космічних пейзажів, зображення вогнів вечірнього міста, новорічних композицій тло найкраще заливати чорною тушшю. У решті випадків можна скористатись зеленою, червоною або синьою. За такою технікою більш якісні роботи виходять у дітей старшого дошкільного віку, коли вже є набуті навички [10].

Дуже оригінальні виходять малюнки на яєчній шкаралупі, об'ємні й наче потріскані. У такий спосіб можна зобразити будинки, бруківку, дерева, кущі і багато чого іншого. Головне – підготувати основу для малювання. Спочатку шкаралупу висушують, потім ламають на невеличкі шматочки. Кожен шматочок змащуємо клеєм ПВА зі звороту і наклеюємо на цупкий папір або білий картон на невеликій відстані один від одного. Найкраще взяти гуашеві фарби. Навчившись виконувати прості композиції (рибка, жабка, весняне дерево, черепашка тощо), дітям можна запропонувати перейти до створення сюжетних малюнків, таких як «Моя вулиця», сюжети із знайомих казок та інші [5].

Не менш цікава для дітей техніка малювання свічкою. Діти залюбки малюють, починаючи з другої молодшої групи. На аркуші паперу свічкою роблять малюнок до запропонованої теми, наприклад: «Веселий дощик» або «Снігопад», «Пензлик і свічка», потім накладають на нього фарбу поролоновою губкою або пензликом. На фарбованому тлі проявляється білий малюнок, зроблений свічкою. Скориставшись воском та фарбами можна виконати сюжетний малюнок. Для цього по лініях малюнка, виконаного простим олівцем проведемо свічкою. На пензлик наберемо темного кольору туш або акварель і, обминаючи малюнок, робимо тло на всій поверхні аркуша [7]. Використання нетрадиційних прийомів роботи, нестандартних художніх матеріалів допоможе дитині розширити її образотворчі можливості, сприятиме впевненості при малюванні, надасть оригінальності малюнкам вихованців.

Дітям будь-якого віку подобається малювати не тільки

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

пензликом, свічкою, але й пальцем. Малюк вмочує палець (долоню, кулачок) у мисочку з розведеною фарбою і робить відбитки на папері за пропонованою темою. Так, дуже оригінальними виходять малюнки квітів, ягід тощо.

Нетрадиційні прийоми передбачають використання в роботі природних матеріалів, таких як: листя кукурудзи, лущиння часнику, цибулі, шматочки березової кори, засушені листя кущів та дерев, засушені квіти, мох тощо. Так можна відобразити улюблений куточок природи. Створити весняну композицію можна, використавши різні крупы, насіння маку, зерна. Для цього деталі малюнка, виконаного простим олівцем, треба покрити клеєм та посипати крупами. Штampuванням засушеним листям можна намалювати жар-птицю, чудо-квітку, декоративний орнамент чи щось інше. Для цього листя покривають фарбою (гуаш) і, приклавши його пофарбованою поверхнею до аркуша паперу, роблять відтиск. Діти люблять робити відбитки штампиками з картоплі, зображати окремі предмети чи об'єкти [9].

Техніка «жорсткого пензля» допоможе дітям виконати анімалістичний малюнок. Для цього намалюємо пташку чи тварину простим олівцем, а потім жорстким пензликом зафарбуємо нарис, ледь торкаючись поверхні аркуша [11].

У час дозвілля діти дуже люблять працювати у книжках-розмальюках.

Щоб урізноманітнити заняття та дозвілля дітей можна запропонувати їм цікавий і корисний вид роботи – зображення ялинки в різних техніках: малювання фарбою, зубною щіткою з пастою, фарбою із сіллю, олівцем, тушшю, аплікацію, монотипію із симетричним відбитком, штамбування тощо. Діти це люблять робити протягом року на заняттях, після прогулянок, екскурсій, свят, а також удома з батьками. Допомога дорослих полягатиме в ознайомленні дітей з новими для них техніками зображувальної діяльності та у виготовленні з картону заготовок, які зображують контур ялинки. Можна зробити лише один шаблон, обводячи який, дитина вирізатиме заготовки сама [6]. Коли в дитини назбирається достатньо по-різному намальованих ялинок, їх можна з'єднати у книжечку, скріпивши верхівки кільцем, ниткою. Така книжка-саморобка – оригінальна пам'ятка, що допоможе обирати техніку виконання наступних робіт. Книжка-ялинка може бути колективним результатом заняття, під час якого кожна дитина заготовлює шаблон по-своєму.

У своїй роботі вихователь користується ще багатьма

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

техніками: це й малювання по-вологому, і малювання квачиком, і техніка видування, техніка накладання одного кольору на інший, малювання мильними бульками, пластиліном, соскою, піпеткою тощо [10, 11].

Таким чином, використання нетрадиційних форм роботи на заняттях із зображувальної діяльності мають великий вплив на розвиток творчих здібностей дітей-логопатів. Дані форми роботи виховують у дітей витримку, усвідомлену поведінку, а це дуже важливо для розгалюваних дітей, які ігнорують прийняті правила поведінки в групі. Зображувальна діяльність має великий вплив на формування мови дитини при аномальному її розвитку. Видатні педагоги минулого Л.А.Коменський, Ф.Фребель, Й.Г.Песталоцці надавали велике значення дитячому малюванню. Навчання дитини малювання розглядалося як перша сходинка загальної системи навчання образотворчості [6].

Література

1. Кабиш І.Ю. Розвиток художніх здібностей дітей молодшого віку. – К., 1990. – С.11, 22, 24.
2. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М.: Просвещение, 1991. – С. 99-100.
3. Нікологорська О.А., Маркус Л.И. Лікує гнів та заповнює час. – К., 2001. – С.8-12.
4. Ковтуненко Н. // Джміль. – 2004. – № 4. – С. 12-13.
5. Іваницька О. Малюнок на яєчній шкаралупі // Джміль. – 2002. – № 1. – С. 8-9.
6. Шустик Г., Новоженова Р. Такі різні ялинки // Джміль. – 2002. – № 4. – С. 10- 11.
7. Дронова О.Феномен дитячого малюнка... // Дошкільне виховання. – 2005. – № 10. – С. 8-9.
8. Прокопенко Л. Акватипія // Джміль. – 2005. – № 4. – С. 12-13.
9. Демчук М. Нетрадиційні техніки // Палітра педагога. – 2001. – №3. – С. 22.
10. Комарова Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. – М.: Просвещение, 1991. – С. 4-6.
11. Гайдак Н. Як пензлик для клею навчився малювати // Джміль. – 2006.-№ 1, С. 8- 9.
12. Дронова О. Плекаймо майбутніх художників // Палітра педагога. – 2006. – № 1. – С. 6.

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНИНА В УМОВАХ ГІМНАЗІЇ

У статті розглядаються проблеми формування громадянина під час навчання в гімназії. Розкрито важливі напрямки громадянської освіти та виховання

Кожному типу суспільства відповідає певний тип освітньої системи, характер педагогічних відносин. Тому розробка педагогічної теорії, проектування педагогічних систем і процесів можуть бути успішними лише завдяки чітким уявленням про те, на яких засадах базується взаємодія людини й держави, якого суспільства ми прагнемо, для життя в якій країні готуємо підростаюче покоління.

Громадянське суспільство – це система самостійних і незалежних від держави громадських інститутів і відносин, які забезпечують умови для реалізації прав людини, її інтересів і потреб, самореалізації окремих індивідів і колективів. Права, інтереси й потреби груп і особистостей виражаються й здійснюються через такі інститути громадянського суспільства як сім'я, політичні партії, творчі об'єднання, молодіжні організації, соціальні рухи, органи самодіяльності та ін.

Громадянське суспільство – одночасно і мета, і засіб громадянського виховання особистості. Оскільки вибір України пов'язаний із демократичними орієнтирами, то, виховуючи юних громадян, необхідно мати досить чітке уявлення про шляхи формування правової й громадянської спрямованості особистості, активної життєвої позиції, розуміти суть громадянського суспільства, його риси, закономірності розвитку.

Перед школою, як соціальним інститутом постало завдання – виховання громадянськості особистості, громадян, які люблять свій народ, свою Україну, готові самовіддано захищати й розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову й соціальну державу. При цьому вони мають людську гідність, національну самосвідомість, гуманістичну мораль, знають свої права й свободи і вміють цивілізованим шляхом відстояти їх, дотримуючись законів.

Виховання громадянина має бути спрямованим передусім на розвиток патріотизму – любові до своєї родини, до народу, до України. Головними якостями патріотичного виховання школярів, розвитку українського патріотизму має бути турбота про благо

* © Зібіньова С.О.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

народу, сприяння становленню й утвердженню України як правової, демократичної, соціально захищеної держави, готовність відстояти незалежність Батьківщини; здатність робити власний життєвий вибір, відстоювати свої інтереси, своєї родини, народу, держави; почуття поваги до своєї національності, її культури, мови, традицій, осмислення відповідальності перед своєю нацією.

Важливе місце в змісті громадянського виховання посідає формування культури міжетнічних стосунків. Культура міжетнічних відносин – це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального й духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності [3; 85].

Громадянське виховання має стимулювати також розвиток планетарної свідомості. Вона включає відчуття єдності й унікальності життя на Землі, повагу до всіх народів, їх прав, інтересів і цінностей; розуміння світу як єдності й різноманітності, в, які мусять мирно співіснувати, співпрацювати в умовах свободи, на засадах моральних ідеалів, гуманізації міжнародних стосунків, визнання головним пріоритетом права людини, націй і народів, постійної уваги до світових проблем [13; 86]. Тому учні Каховської гімназії з 2003 року є постійними учасниками Всеукраїнських конференцій «Модель ООН. Україна», метою яких є формування в молоді уявлення про тенденції розвитку світової політики, активної соціальної позиції, навичок самостійного дослідження різноманітних проблем та явищ суспільного життя, розвитку критичного мислення. За три роки ця діяльність стала улюбленою та очікуваною подією року для гімназистів та їхніх наставників. Конференції «Модель ООН» – це рольова гра, під час якої кожна делегація представляє певну країну чи організацію, що входять у системи ООН. Шляхом дискусій та переговорів учасники намагаються знайти вирішення багатьох світових проблем, серед яких: боротьба з бідністю, дотримання прав людини, охорона здоров'я, захист навколишнього середовища, роззброєння та міжнародна безпека, збереження миру. Результатом обговорення стає затвердження резолюцій, створених делегатами конференції в комітетах та комісіях, структура й завдання яких відповідають справжнім форумам Організації Об'єднаних Націй [2; 4]. Гімназистами було представлено такі країни як Швеція, Італія, Румунія та Ірак. Ця форма роботи й спілкування з учнями є популярною, адже конференції «Модель ООН» охоплюють

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

величезне коло питань, які цікавлять сучасну молодь. Форуми МООН для гімназистів, як для майбутніх дипломатів, політиків, економістів, екологів, медиків, фізиків, педагогів – це важливий досвід активного долучення до вирішення як локальних, так і міжнародних проблем суспільства.

У планах Каховської гімназії – реалізація ще одного проекту, створення Європейського клубу старшокласників. Євроклуб дозволить гімназистам набратися не лише знань, але також навичок та досвіду. Це буде можливим завдяки зустрічам із людьми, що мають подібні інтереси, а також бажання приймати нові виклики. Через різноманітні форми діяльності клубу вони познайомляться із цікавими людьми, устанавляють контакти з ровесниками з інших країн, навчаються працювати в команді. Завдяки можливостям спілкуватися іноземною мовою, пізнання європейської історії та культури їм буде легше ввійти до спільної Європи. Маючи вплив на характер функціонування клубу, вони зможуть перевірити себе як авторів, так і виконавців ідей. Вони повинні знати, що все залежить від їхнього ентузіазму, творчого підходу та відповідальності [4; 7].

Визначальною характеристикою громадянської зрілості як результату громадянського виховання є розвинена правосвідомість – усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків, ставлення до закону, до державної влади. Правосвідомість охоплює знання, почуття, волю, уяву, думку й сферу підсвідомого духовного досвіду особистості.

Основою правосвідомості особистості є усвідомлення, що головне завдання України як цивілізованої держави полягає в захисті соціальних інтересів, прав і свобод своїх громадян. Свобода й незалежність особистості є умовою безпеки й розквіту України. Тому ніхто не повинен бути поза системою захисту, турботи й сприяння. У той же час держава мусить гарантувати кожному реальну можливість працювати й творити за своєю вільною й творчою ініціативою. Права людини абсолютні, інтереси держави й суспільства відносні. Правова держава дотримується верховенства Закону, якому рівною мірою підкоряються всі його органи, а також громадські організації й окремі особи [3; 86].

Правова демократична держава, якою прагне стати Україна, передбачає, що її громадяни не лише добровільно дотримуватимуться чинних законів, але й конституційними методами боротимуться за нові, кращі закони.

У жовтні 2006 року команда гімназії стала учасником

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

II Всеукраїнського форуму «Держава, яка чує дітей». Основною метою заходу стало звернення уваги органів державної влади та громадськості до проблем захисту прав дітей в Україні. Під час форуму школярі вчилися демократії, умінню захищати свої права та відстоювати свої інтереси, разом думати, як будувати сьогодення й майбутнє – своє й своєї держави [1; 1].

Одним із пріоритетних завдань громадянського виховання є розвиток політичної культури, яка включає відповідну політичну компетентність, знання про типи держав, політичне влаштування суспільства, політичні організації та інституції, принципи, процедури й регламенти суспільної взаємодії, виборчу систему. Політична культура виявляється також у лояльному й водночас критично вимогливому ставленні людей до держави, її установ, органів влади, у здатності громадян брати участь у прийнятті рішень, які мають впливати на владу. Гарною школою в цьому плані стала практика запровадження системи учнівського самоврядування, яке в гімназії діє із дня заснування, а також діяльність молодіжної громадської організації «ДіЛО», активними членами якої являються саме гімназисти.

Формування соціальної активності кожної дитини, її ставлення до життя та свого місця в ньому – одна з важливіших задач, що їх поставила перед собою Каховська гімназія. Процес адаптації до дорослого життя – важливий етап у формуванні особистості. І він проходить набагато цікавіше та ефективніше, якщо дозволяє розкритися кожній дитині. Учнівське самоорганізація – сходінка до розуміння та співпраці учнів, учителів та батьків. З метою зробити учнівське самоврядування в Каховській гімназії більш ефективним та діючим, набуття гімназистами такого спектра досвіду як позитивне та зацікавлене ставлення до самоуправлінської діяльності, відповідального та усвідомленого відношення до доручень, поставлених завдань, було прийнято рішення про реорганізацію Шкільного республіки. У 2005 році в стінах Каховської гімназії відбувся один із перших на Херсонщині Відкритий Простір під назвою «Формула шкільного життя». «Open Space», або Відкритий простір – це метод роботи над заданою проблемою. У даному методі свідомо віддається простір нашій здатності до самоорганізації. Збираються люди, які хочуть внести свій вклад у якийсь намір і готові взяти на себе відповідальність за його здійснення.

Переваги технології «open space» – це неформальне спілкування, рівні можливості для всіх учасників, активізація творчого досвіду, одночасність дискусій, можливість залучення

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

великої кількості учасників із різних сфер діяльності, структурування власних знань, комфортність і свобода вибору, обмін досвідом, необмеженість тем. Можливості, які надає цей метод – підвищення кваліфікації учасників, формування відповідальної поведінки, пошук партнерів та односторонніх, фонтан несподіваних ідей, самореалізація учасників, планування реальних наступних кроків.

Цей захід проводили гості – фасилітатори з Одеси та Херсона, що й запросили гімназистів у захоплюючий світ Відкритого Простору. Результатом стала нова структура учнівського самоврядування в Каховській гімназії, а саме 14 проєктів, розроблених учнями, батьками, педагогами. Найрізноманітніших, починаючи з питання навчання по суботах та закінчуючи створенням футбольної команди дівчат; від облаштування кімнати відпочинку до започаткування інституту конфлікт-менеджерів у гімназії. І для всього в гімназистів знайдуться сили: для радіо, спорту, пропаганди здорового способу життя, футболу, волейболу та навчання. Цікавих ідей дуже багато, удосталь і дітей, готових до підкорення нових вершин.

Роль організатора Відкритого простору взяла на себе МГО «ДіЛО».

Заснована у вересні 2004 року на базі гімназії організація своїми цілями визначила сприяння становленню молоді; створення середовища розвитку; навчання дії; формування активного громадянина, підтримку молодіжної ініціативи в області культури, охорони здоров'я.

За час існування «ДіЛО» підключилося до реалізації регіональних та Всеукраїнських проєктів: «Розбудова громадянського суспільства» (за підтримки Європейського Союзу), «Сім'я без насильства», серії проєктів із подолання торгівлі дітьми та найгірших форм дитячої праці МОП ІПЕК тощо.

За сприяння розвитку молодіжного руху, активну участь у громадському житті МГО «ДіЛО» нагороджена грамотою міського голови, дипломом Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту, Подякою від організаційного комітету II Всеукраїнського дитячого форуму «Держава, яка чує дітей».

Ще одним із головних завдань громадянського виховання є бережливе ставлення до природи, що є справою людей різних вікових категорій, різних національностей. Це ставлення проявляється в особистій причетності й відповідальності за збереження й примноження природних багатств, вироблення вміння співіснувати із природою, безкомпромісній боротьбі проти

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

губителів природних ресурсів, усвідомленні особливостей і основних екологічних проблем навколишнього середовища. Гімназисти є активними учасниками екологічної кампанії не лише в стінах школи, а й у межах міста, області. В 2005 році проект старшокласників «Озеленення гімназії» став переможцем у міському конкурсі екологічних проєктів. Члени МГО «ДіЛО» є постійними ініціаторами та організаторами акцій екологічного напрямку: «Зробимо місто чистим і зеленим», «Посади дерево!», «Природа – це не смітник!» тощо. Протягом двох останніх років гімназія визнана однією з найактивніших шкіл України у Всеукраїнському конкурсі «Колосок» – 75% учасників отримали «Золоті, срібні та бронзові колоски», дипломи.

Найважливішою складовою громадянської свідомості є моральність особистості, що включає гуманістичні риси, які являють собою єдність національних і загальнолюдських цінностей: доброту, увагу, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, правдивість, справедливість, гідність, гуманне ставлення до людей, повагу й любов до батьків. Названі якості визначають культуру поведінки особистості. Моральна свідомість дозволяє побачити й усвідомити ту межу моральної поведінки, за якою починаються аморальні й протиправні вчинки. Високоморальна свідомість стимулює соціально ціннісну поведінку, застерігає від правопорушень. Культура поведінки виражає, з одного боку, моральні вимоги суспільства, закріплені в нормах, принципах, ідеалах закону, а, з іншого – засвоєння положень, що спрямовують, регулюють і контролюють вчинки та дії людини.

У рамках проєкту «Найгірші форми дитячої праці», у якому беруть участь гімназисти – лідери молодіжної організації «ДіЛО», у Каховській гімназії діє Інститут волонтерства. На сучасному етапі становлення нашої держави праця волонтерів стала реальністю. Виконання роботи волонтерів теоретично передбачає реалізацію заходів, без будь-якої винагороди за це. Волонтерство – це рух, який виявляє, у першу чергу, інтерес до проблем суспільства або до однієї із цих проблем. Реалізуючи даний проєкт, гімназисти провели ряд тренінгів для молоді міста, які входять у «групу ризику», відвідали навчальні курси та семінари з теми волонтерства.

Важливою складовою змісту громадянського виховання є розвиток мотивації до праці, усвідомлення життєвої необхідності трудової активності, ініціативи, підприємництва, розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання, готовності до соціальної творчості як умови соціальної адаптації,

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

конкурентоздатності й самореалізації особистості в ринкових відносинах. Усвідомлення працьовитості як високої моральної цінності є одним із найсуттєвіших свідчень громадянської позиції людини, її суспільної значущості. Очевидно, що для реалізації цих глобальних завдань необхідна система роботи, яка б охоплювала і навчальну, і позаурочну діяльність педагогів, школярів, батьків, громадськості, науки, засобів масової інформації, суду й прокуратури, центрів зайнятості й здоров'я, соціальної служби та інших державних інститутів [3; 88].

Для успішної реалізації завдань громадянського виховання гімназія має діяти як відкрита система, органічно пов'язана з життям суспільства, яка взаємодіє з батьками, громадськістю, соціальними інститутами, наукою, сучасними технологіями. Саме тому різнобарвна палітра форм громадянського виховання Каховської гімназії весь час поповнюється, змінюється, оперативно реагуючи на зміни в суспільстві, громаді, світі.

Література:

1. Держава, яка чує дітей: Щоденник форуму: День перший. – К., 2006.
2. «Модель ООН»: Програма та метод. рекомендації до спецкурсу. – К., 2004.
3. Участь школярів у житті територіальних громад: 3б. метод. матеріалів. – Херсон, 2006.
4. Шкільні Європейські клуби: Посібник / Підгот. та ред.. Д.Шостек; Перекл. А.Зельвак. – Варшава: Польський Фонд ім. Р.Шумана, 2005.

Крамар Н.В.*

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ МОТИВ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Пізнавальний мотив у процесі вивчення англійської мови є одним із найбільш мобілізуючих, таким, що формує і систематизує не лише знання, але й переконання та моральні цінності. В цій статті запропонована реалізація пізнавального мотиву на практиці – варіанти виконання практичного завдання «Чому ми займаємося спортом».

Познавательный мотив в учебе проявляется ярко и осознанно в подростковом возрасте и характеризуется не просто приобретением знаний, но их систематизацией и самостоятельным анализом. В результате этой деятельности формируются убеждения и нравственные ценности. Познавательный мотив –

* © Крамар Н.В.

это то, что каждый учитель должен инициировать и поддерживать в процессе обучения. О том, как формировать именно такой подход к учебе, размышляли великие умы во все времена. Я.А.Каменский писал:» Правильно обучать юношество – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки знания» [1, с.312].

Целью статьи является акцентирование познавательного мотива в изучении английского языка, предложение метода проекта как одного из эффективных способов его реализации.

Знание английского языка предполагает не только доскональное владение грамматикой, максимальным объемом лексики и идеальной фонетикой. Язык является ключом в мир и самим миром. Это и история страны изучаемого языка, политика и религия, культура во всем ее разнообразии, традиции, география, выдающиеся личности и те, кого принято называть обычными людьми и т.д. и т.п. Все это огромное разнообразие и обилие информации и впечатлений и может быть объектом познания, одновременно являясь инструментом, посредством которого учащиеся обучаются английскому языку. Хотелось бы процитировать слова еще одного классика педагогики и психологии И.Г.Песталоцци: «Вниманию детей не следует предлагать ничего отдаленного, ничего незнакомого, ничего такого, что не находилось бы в постоянном и длительном соприкосновении с их бытием и деятельностью. Наоборот, в первую очередь до их сознания нужно доводить близкое, современное, ежедневно и ежечасно на них влияющее; нужно также заставлять их осознать собственные задатки и способности, поскольку это стимулирует их развитие». (Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч. в 3т., Т.3.М., 1965.с.97)

Для своих учеников, занимающихся спортом профессионально и самоотверженно, стремящихся стать славой страны и сделать Родину известной в мире, я предложила следующее проектное задание.

WHY DO WE GO SPORT?

Вопросы проекта:

1. Why did you start going sport?
2. Why do you go sport now?
3. What is your highest ambition in sport?
4. Are you planning to go on doing sport in future? What for?

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

1. Проінтерв'юировать учащихся 8, 9, 10, 11-х классов.
2. Систематизировать результаты.
3. Предложить свой анализ результатов опроса.

Пример выполнения задания учащимся 10 класса.

1. Why did you start going sport?
 - My friend told me about this sport. (10 of 25)
 - Our family tradition is to go sport. (7 of 25)
 - The coach noticed me at competitions at school. (18 of 25)
2. Why do you go sport now?
 - I want to get some serious results in my sport and become a real professional. (12 of 25)
 - I have already shown good results at competitions and want to develop my success. (10 of 25)
 - I have already got used to go sport regularly. It's my life style now. (25 of 25)
3. What is your highest ambition in sport?
 - I want my country to be well-known in the world. (20 of 25)
 - I'd like to become an Olympic or World champion. (25 of 25)
 - I want to be famous. (5 of 25)
4. Are you planning to go on doing sport in future? What for?
 - Yes. I want many people to start going sport. Healthy way of life is important now. So, I can help people here. (20 of 25)
 - Yes. To keep fit is a must now to be healthy and successful in everything. (5 of 25)

Message: a lot of teenagers start going sport because they see examples in their families or friends and coaches never miss these talented people. All our mates have some nice habits: to train regularly and hard; to win and to reach their goals. The greatest ambition of every sportsman is to become an Olympic champion and to make the country known in the world. I share these ideas and also plan to go sport all my life. I hope my example will inspire other people to start going sport and enjoy it.

Все же думается, учитель должен не только учитывать интересы учащихся и давать информацию для размышления близкую, но и расширять горизонты и возможности познания. Так, в рамках этого проекта учащимся была предложена для обсуждения статья «The comeback kids» – «BBC on air», рассказывающая о знаменитых спортсменах, которые, преодолев свои личные трагедии (болезни, потери), смогли не только вернуться в большой спорт, но и побеждать на чемпионатах мира и Олимпиадах. («The comeback kids» from

«BBC on air». Digest №5, 2003.p.6)

Образец размышления на эту тему:

In every life situation as well as in sport you should fight to the end. You will win. Dreams come true and «good triumphs over evil». As Kipling's poem «If» says, when you treat tragedy as an impostor, then triumph is with reach. I understand now that it is very important to work not only at your body but to make your soul and spirit strong as well.

Таким образом можно обсуждать различные темы. В результате работы учащиеся средствами английского языка разбирают, анализируют информацию на тему, которая является для них актуальной, набирают лексику, практикуют использование определенной грамматики и речевых оборотов. Соединения всех аспектов в комплексе, усиленное познавательным мотивом деятельности, углубляет чувство языка, дает видение ситуации изнутри.

Литература:

1. Коменский Я.А. Великая дидактика // Хрестоматия. – М., 2004.
2. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в 3 томах.
3. «The comeback kids» from «BBC» on air: Digest. – 2003. – №5.

Куліш Л.А.*

ФЛОРИСТИКА. ІДЕЇ ВІДРОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

У статті викладені погляди автора на відродження української культури засобами флористики. Наведений орієнтовний тематичний план занять із флористики.

Надбання матеріальної й духовної культури українського народу органічно вплітаються в практику позашкільної роботи з дітьми. Основою позашкільної освіти є особистісний підхід у навчально-виховному процесі, тому щоб досягти результативності в позашкільному вихованні особливу увагу слід приділити практичній і творчій складовій навчальної роботи, застосуванню різних способів пізнавальної й творчої діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід здійснюється через варіативність методик організації навчання залежно від пізнавальних здібностей, які реалізують через систему факультативів, гуртків [4, 2].

Одним із напрямків розвитку в учнів творчого інтересу й здатності бачити прекрасне, яке часто знаходиться поруч із

* © Куліш Л.А.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

нами, є робота із природними матеріалами – флористика.

Робота із природними матеріалами допомагає ввести учнів у природну майстерню, де збережений незвичайний дух застиглої природи: витончено пахнуть смолою шишки, ялинки, виблискують своїм сонячним сяйвом соломка, перлинами виграють голочки сосни. А насіння? Яким багатим матеріалом воно стає при komponуванні букетів різноманітних квітів на картинках, особливо в сполученні їх з іншими видами природного матеріалу. Інколи в дитинстві, зустрівшись із таким дивом, хочеться перенести його в домівку, щоб це чудо було завжди поруч.

Оживити їх можуть умілі дитячі руки, а також фантазія, яка поведе в дивну країну, де пізнається й переживається одне з найчудовіших почуттів – радість творіння. Такий вид творчості називається фітодизайном.

Мистецтво аранжування квітів – один із видів декоративно-прикладного мистецтва, заснований на використанні природного матеріалу.

Зустрічі із природою поширюють уявлення про навколишній світ.

Ручна праця сприяє розвитку сенсомоторики, узгодженості в роботі очей, рук, координації руху, гнучкості, творчості. В.А. Сухомлинський писав: «Витоки здібностей і дарувань дітей – на кінчиках їх пальців. Від пальців, образно говорячи, ідуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчого мислення» [8, с.327].

Витвори із природного матеріалу здійснюють великий вплив на творчий розвиток дитини. Вони задовольняють їхню допитливість, дають радість спілкування, насолоду.

Праця сприяє розвитку особистості учня, виховання його характеру, формує в дітей здатність контролювати й оцінювати власну діяльність.

Усі ці почуття людина повинна пережити в дитинстві, щоб потім із накопиченням життєвого досвіду й знань, вони укріплювалися в них, перетворюючись на усвідомлення краси лісу, поля, квітів, природи в цілому в почуття прекрасного. Казкова й багата природа. Які різні почуття нас переповнюють при зустрічі з нею. У різні пори року вона відкриває свої принади по-різному, даючи дитині можливість фантазувати та творити. Замилуйтеся гармонійністю й красою різноманітних квітів, але не обмежуйтеся цим. Засмутіться тим, що зірвані квіти швидко втратять красу, і цей ваш смуток від зів'ялих квітів повинен відчутти учень, щоб він поніс із прогулянки не тільки радість

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

пізнання, але й бажання зберегти цю красу не лише для себе, а й для інших.

Природний матеріал сам по собі – джерело для фантазії й гри уяви. А якщо його поєднати зі спритністю рук, то все можна оживити, дати ніби друге життя.

Тому вироби із природних матеріалів дозволяють учням зберегти й відтворити цю красу природи. Одним із таких видів передачі краси є флористика.

Щоб навчити учнів працювати творчо, на уроках трудового навчання, у позаурочній діяльності реалізуються такі компоненти: мотиваційний (стимули для підвищення емоційності, зміцнення сенсорної чутливості), пізнавальний (інформаційно-когнітивний), ментальний (неповторність, індивідуальність), практичний (уміння, навички, самостійна творча діяльність) [7, с.10].

Пропонується орієнтовний тематичний план «Флористика» як для уроків трудового навчання загальноосвітніх шкіл, так і для позашкільних закладів. Основною метою запропонованого курсу гурткових занять є опанування учнями прийомів роботи із природними матеріалами.

Для її реалізації передбачено вирішення таких завдань:

Метою даної програми є формування в учнів цілісної картини світу через систему взаємодії людини із природою на основі поєднання елементів декоративно-ужиткового мистецтва та художніх образів дитини.

1. Ознайомлення із флористикою, як одним із видів декоративно-ужиткового мистецтва, заснованого на використанні природного матеріалу.

2. Забезпечення опанування учнями знань із флористики, формування вмінь та навичок щодо складання й виготовлення композицій.

3. Розвиток творчого мислення, науково-образного мислення, естетичного смаку, точного окоміру.

4. Виховання акуратності, екологічної культури, працелюбності, формування спрямованості на прекрасне.

5. Формування інтересу до професій типу «людина-природа», «людина-художній образ».

Гурткові заняття організовуються на базі майстерні обслуговуючої праці при школі. Програма розрахована на 150 годин на рік, 2 рази на тиждень по 2 години.

Заняття можуть проводитись як у традиційній, так і в нетрадиційній формі, а саме екскурсії з елементами бесіди, комбіновані уроки та практичні заняття. Результатом роботи

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ
можуть бути виставки різних рівнів.

ОРІЄНТОВНИЙ ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН
(150 годин на рік, 4 години на тиждень)

№ п/п	Назва теми, розділу	Кількість годин		
		теорія	практика	всього
	I півріччя			
	Розділ I			
1.	<u>Загальні відомості про флористику</u> – як одного з видів декоративно-ужиткового мистецтва, заснованого на використанні природного засушеного матеріалу	2	--	2
2.	Безпека праці, виробнича санітарія й протипожежні заходи. Організація робочого місця. Культура праці.	2	--	2
3.	Фон, обладнання, клеї. Заготівля природного матеріалу	2	8	10
	Розділ II. <u>Технологія виготовлення аплікації з засушених квітів</u>			
4.	Аплікація квітів із насіння. Технологія виконання, естетичне оформлення	2	8	10
5.	Аплікація засушеними рослинами. Технологія виконання, естетичне оформлення	2	8	10
6.	Виготовлення сюжетної композиції за творчим задумом, присвяченої річниці визволення України від німецьких загарбників	2	10	12
7.	Аплікація засушеними рослинами. Складання композиції. «Народження букета» – пізнай прекрасне	2	10	12
8.	Екскурсії	--	4	4
9.	Виставки	2	--	2
10.	Заключне заняття за I-семестр. Критерії оцінювання точності робіт учнів та їх відповідності художньо-естетичним вимогам	2	--	2
	Усього	16	54	70
	II півріччя			
	Розділ III. <u>Флористика – нові технології аплікації</u>			
11.	Аплікація з пір'я птахів, кори дерев, насіння, соломки. Технологія виготовлення	2	--	2
12.	Організація робочого місця, безпека праці. Культура праці. Загальні відомості. Вибір теми, композиційного рішення	2	2	4

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

13.	Силует, пейзаж, перспектива. Пропорція, ритм тонування та особливості вечірнього і денного пейзажу у флористиці	2	2	4
14.	Складання композиції. Технологія виконання сюжетної композиції	2	20	22
Розділ IV. Аплікація з кісток риб				
15.	Матеріали, інструменти, обладнання для аплікації. Безпека праці, виробнича санітарія. Культура праці	2	--	2
16.	Технологія виготовлення творчих робіт із кісток. Композиційні рішення	--	18	18
17.	Складання сюжетної композиції. Технологія виконання	--	10	10
18.	Екскурсії	--	8	8
19.	Виставки	--	8	8
20.	Заключне засідання. Підведення підсумків. Критерії оцінювання якості робіт учнів та їх відповідності художньо-естетичним вимогам	2	--	2
	Усього	12	68	80
	Усього за рік			150

Для об'єктів роботи на уроках трудового навчання та позакласній роботі використовується різний природний матеріал, що є в достатній кількості, легко обробляється. Це різне насіння: огірків, динь, кавунів, гарбуза, перцю, соняшників, кісточок кизилу, вишні, яблук, клюкви, лимона, апельсина, шишки сосни, гілочки верби, насіння клена тощо. Чудовим матеріалом для виготовлення бузку є шишки туї. Допоміжним матеріалом для оформлення композиції може бути засушене листя різних рослин, квітів, соломи пшениці, жита, ячменя, вівса, кора дерев, шурунка апельсина, баклажана тощо.

Слід відмітити, що для занять із природним матеріалом не потрібно якогось особливого обладнання або інструментів, а роботи мають гарний естетичний вигляд. Послідовність виготовлення об'єктів базується на основних принципах дидактики: від простого до складного, створює умови для індивідуального підходу до навчання, збуджує уяву, нестандартність мислення. Для повнішого використання творчого потенціалу пропонуємо учням самостійно придумати й зробити однотипну композицію, але відмінну за формою й компонованням.

Усі об'єкти школярами виконуються як картини панно, декоративні тарілки тощо. У ході робіт учні знайомляться з основними елементами дизайну, фітодизайну, його традиціями.

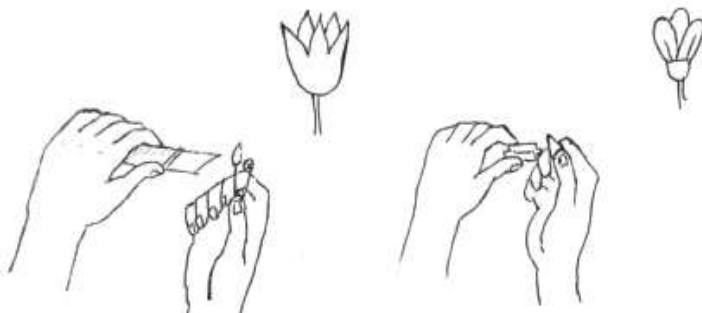
Квітка проліска за будовою зрозуміла для кожного, красива

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

на вигляд. А як зобразити її на картині, у вазочці чи ікебані? Для цього потрібна майстерність, знання, відпрацьовані навички. Усе це важливо для підготовки руки до письма, згодиться в навчальній діяльності, сприяє розвитку сенсомоторики.

НАПРИКЛАД: 1-й спосіб. Насіння апельсину тупим кінцем посадити на голку. З гострого кінця зробити надрізи вздовж зернини. Потім відтягнути пелюстки вбік до середини. Відклавши вбік готову квітку, виконуйте іншу. Через 10 хвилин їх буде декілька. Знявши з голки і, прикріпивши їх на стеблини, приклейте листочки.

УВАГА! Виконуйте зразу, поки зернини не встигли засохнути.



2-й спосіб: Насіння дині чи огірка лезом розріжете навпіл і роздвиньте пелюстки, а в середину вставте ще один. Прикріплюйте клеєм ПВА на папір. Коли зернятка висохнуть розфарбуйте в колір за бажанням і як потребує композиція (білий, фіолетовий).

Набувши навичок роботи, можна приступати до складніших операцій. Виготовлення наступного виробу продовжує розпочату тему виготовлення квітів, але складнішої форми. Наприклад, розглянемо процес виготовлення квітки «Ромашка» (див. табл.).

При виготовленні квіток «Айстра», «Гвоздика» застосовуємо зерно вівса, кавуна, наклеюємо необхідну кількість рядів до одержання потрібної квітки.

Після висихання їх вирізаємо й уклеюємо при виготовленні композиції із застосуванням допоміжного матеріалу: листя самшиту, гілочок засушених рослин, ковилі, квітів безсмертника та інших.

Усі попередньо розглянуті вироби майже однакові за своєю художньою значимістю й технікою виконання. Та кожна з них має свої особливості. Під час їх виготовлення учні роблять однотипні помилки.

ПОСЛІДОВНІСТЬ ВИГОТОВЛЕННЯ КВІТКИ «РОМАШКА»

Операція	Графічне зображення
1. На аркуші паперу намалюйте коло 5-12 мм в залежності від величини готового виробу	
2. Пензликом нанести тонкий шар клею в розмічене коло	
3. На шар клею нанести шар пісону або манки.	
4. Узяти насіння огірка або дині, вмокнути в клей гострим кінцем і приклеїти його до кола за годинниковою стрілкою.	
5. Висушити готовий виріб.	
6. Пофарбувати ромашку декілька разів у білий колір, середину – у жовтий (акварель, гуаш).	

З метою попередження виникнення цих помилок пропоную порядок виконання композиції. При виготовленні композиції роботу виконують послідовно. У роботі велике значення має розміщення центральних елементів композиції. Закріплювати композицію зразу на дошці не бажано.

ПОРЯДОК ВИКОНАННЯ РОБОТИ:

1. Розмістіть композицію на дошці.
2. Складену композицію необхідно накрити аркушем паперу, дати можливість відпочити зору. Через деякий час уважно подивіться на неї. Якщо композиція вдала і відповідає творчому задуму, можна приступати до закріплення її елементів.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

3. Почергово піднімати елементи композиції, змазувати клеєм знизу і зразу приклеювати на своє місце (гілочки, стеблинки приклеюють у декількох місцях).

4. Висушити композицію.

5. Пофарбувати листочки, квіти.

6. Висушити композицію.

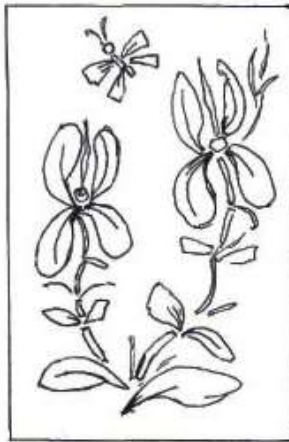
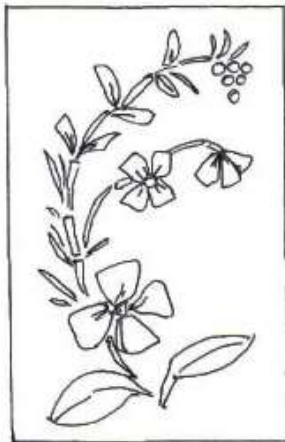
7. Нанести тонкий шар прозорого лаку. Фоном може бути: чорний оксамитовий папір, картон, сурове полотно, листя кукурудзи, засушений мох, платівки тощо.



Інструменти: ножиці, пінцет, пензлик акварельний, гуаш, акварель, голка, нитки, леза. Клей ПВА, клейстер із картопляної муки, лак.

Чарівний і привабливий вигляд мають композиції, виконані з кісток риби. Під час роботи з кістками дається більша творча можливість вибору форми та композиції, творчої уяви. Працювати з кістками можуть тільки ті учні, які мають творчу уяву: скласти квітку іриса або лілії, човник із парусом або метелика на квітці, інтуїтивно вгадати розміри усіх деталей, які надавали б виробу гармонійності й привабливості.

У ході роботи варто приділяти більше уваги якості обробки: промиванню кісток в миючих засобах без пошкодження, відбілюванню й очищенню від жирів у розчині гідропериту.



Обробка кісток потребує особливої охайності у виготовленні композиції, бо вони дуже крихкі та потребують дотримання техніки безпеки: при запилюванні надфілями, заточуванні форм лезом та кінцевій обробці.

Звичайно, пошук нового завжди привабливий. Добре, якщо учні на заняттях гуртка відкривють в собі творчі здібності, реалізують можливість створювати чудові й корисні предмети. Можливо в майбутньому лише деякі з них присвятять своє життя цьому привабливому мистецтву. Але в кожному з них збережеться світла згадка, запам'ятаються на довгі роки наполеглива праця та надзвичайне перетворення найпростіших матеріалів у чудові речі, які вони зробили власними руками.

Література:

1. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкович М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів: Світ, 1992. – 272 с.
2. Барадулін В.А. Сельскому учителю о народных промыслах. – М.: Просвещение, 1979. – 112 с.
3. Гульянц Э.К., Базик И.Я. Что можно сделать из природного материала. – М.: Просвещение, 1991. – 120 с.
4. Денисенко Л.Г., Кондратюк Г.П. Вимоги до складання програм // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №4. – С. 19-21.
5. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Управління школою. – 2004. – №4 (52) – С. 2-32.
6. Дубова Н. Мотивація творчої діяльності учнів на уроках праці // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 2 – С. 10-11.
7. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. – Т.2. – К.: Радянська школа, 1983. – 353 с.
8. Чернуха Т.А. Твоя маленька майстерня – підручник для всіх, хто любить творити. – К.: Освіта, 1997. – 21 с.

Кузьменко Ю.В., Махтій Т.Б.*

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ ГУРТКА «ХУДОЖНЯ ОБРОБКА ПРИРОДНИХ МАТЕРІАЛІВ»

Стаття присвячена виявленню можливостей гурткових занять для розвитку творчого потенціалу учнів.

Сьогодні актуальною проблемою педагогічної теорії й практики є розвиток творчої особистості в умовах загальноосвітньої школи. У національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості й

* © Кузьменко Ю.В., Махтій Т.Б.

творчої самореалізації кожного громадянина України» [6, с. 4]. Як бачимо, сучасний етап розбудови системи освіти нашої держави ставить на порядок денний формування творчої особистості, здатної до реалізації свого трудового потенціалу в умовах конкуренції [5, с. 148].

Аналіз досліджень і наукових публікацій свідчить про те, що проблема розвитку креативності учнів, знаходиться у сфері наукових інтересів багатьох учених. Зокрема, загальні питання творчості висвітлено у працях Г.Альтшулера, Т.Браже, В.Моляко, А.Шумиліна та інших науковців; проблеми формування і розвитку особистості у процесі творчої діяльності розглянуто у роботах І.Барташнікової, І.Волкова, Ю.Гільбуха, А.Карачова, Я.Понамарьова, В.Шубинського та ін.; можливості розвитку творчих здібностей учнів при вивченні різних загальноосвітніх предметів розкрито у дослідженнях О.Борисової, К.Приходченко, Н.Слюсаренко, Л.Шпак та ін.

Дана стаття присвячена виявленню можливостей гурткових занять для розвитку творчого потенціалу учнів.

Науковці підходять до вивчення проблеми творчого потенціалу з таких позицій:

1. Коли інтелектуальні здібності відсутні взагалі. Інтелектуальна обдарованість є необхідною, але недостатньою умовою творчої активності особистості. Головну роль у формуванні творчої поведінки відіграють мотивація, цінності, особистісні риси (Д.Богоявленська, А.Маслоу).

2. Здатність до творчості є самостійним фактором, незалежним від інтелекту (Дж.Гілфорд).

3. Високий рівень розвитку інтелекту зумовлює високий рівень творчих здібностей і навпаки. (Д.Векслер, В.Термен, Г.Айзенк, Р.Стейнберг) [9].

Необхідно підкреслити, що в процесі навчально-трудової діяльності в учнів проявляється як рівень його інтелекту, так і рівень креативності. Креативність – це здатність привносити щось нове в досвід (Т.Баррон); здатність виношувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання, або встановлення нових проблем (М.Уаллах); здатність усвідомлювати проблеми та протиріччя, а також формулювати та перевіряти гіпотези відносно не вистачаючих елементів проблемної ситуації (Е.Торренс) [11]. Таким чином, креатив не той, хто перший породив ідею, а той, хто провів смислові зв'язки, здійснив роботу по обдумуванню ідеї, її функції по відношенню до інших елементів простору знань [8].

Тому вирішуючи питання формування творчого потенціалу учнів необхідно враховувати, що якщо учні мають:

1) низький інтелект і низький рівень креативності – вони можуть виконувати лише не складні завдання чи копіювати;

2) низький інтелект і високий рівень креативності – не люблять навчатися наукам, але добре вміють ремонтувати, щось змінювати, люблять експериментувати;

3) середній інтелект і низький рівень креативності – у таких дітей середній рівень знань і вмінь, вони не намагаються створити щось нове, а механічно виконують дії, учаться;

4) середній інтелект і високий рівень креативності – не відмінники, але полюбують конструювати, моделювати, створювати, прогнозувати;

5) високий інтелект і високий рівень креативності – учителі називають їх вундеркіндами. Вони багато знають і вміють, багато хочуть змінити, створити тощо.

Досвід доводить, що дітей яких відносять до першої групи просто навчати й складно виховувати. З учнями другої групи складно працювати, адже вони не пов'язують свої пошуки з інтелектуальними знаннями, а їхня навчально-трудова діяльність побудована на вгадуванні правильних відповідей або ж на їх інтуїтивному підборі, що призводить як до позитивних, так і до негативних результатів. Третя група – це складна, пасивна група. Вона охоплює школярів, які навчаються й працюють начебто для когось. До четвертої групи входять діти, які не все вміють і не все знають, але жага й потяг до нового та незвичайного змушує їх пізнавати, шукати, привносити, творити, а разом із цим і навчатися. Учні п'ятої групи найкраще навчаються, з ними цікаво працювати, вони активні, відшукують не прості, а складні шляхи виконання завдань, вимагають від учителя високого рівня знань, постійно самовдосконалюються. Такі діти найшвидше реалізуються в житті, але зауважимо – їхня кількість порівняно мала з іншими.

Аналіз моделі креативного мислення Торренса, орієнтованої на розвиток креативних здібностей особистості, показав, що автор досить чітко охарактеризував зміст і специфіку креативності, окреслив основні вимоги до педагогічних методів щодо вирішення даної проблеми. А саме:

- допомагати переходу зі звичайного стану свідомості в незвичайний (хоча б на короткі проміжки часу);
- забезпечувати «занурення» у проблему, високоемоційну захопленість;

- забезпечувати зіткнення протилежних понять, ідей та образів;

- стимулювати взаємодію інтелектуальних, вольових та емоціональних функцій.

У відповідності до цих вимог у навчально-виховному процесі необхідно використовувати наступні методичні прийоми розвитку творчого потенціалу школярів:

- зіткнення із ситуацією, що містить невизначеність або двозначність;

- продумана система «провокаційних» чи проблемних питань;

- викликання цікавості;

- перетворення знайомого – у незнайоме, відомого – у невідоме;

- позбавлення від гальмівного впливу стереотипів;

- передбачення, стимулювання інтересу до майбутнього тощо.

Не дивлячись на те, що основна роль у вирішенні навчально-виховних завдань відводиться урочній системі, максимізувати активізацію навчально-пізнавальної діяльності дітей можна лише в її комплексі з позакласною роботою. На сьогодні позакласна робота посідає значне місце в освітньому процесі сучасної школи, оскільки вона, як складова частина педагогічного процесу, допомагає у вирішенні таких освітніх задач як виховання творчої, активної індивідуальності дитини, закріплення та поглиблення знань, умінь, навичок отриманих на уроках, розвиток самостійності, нарощення культури праці учнів, формування всебічно розвинутої особистості та інше [4, с. 6].

Слід підкреслити, що позакласна діяльність учнів «знаходиться в тісному зв'язку з навчально-пізнавальною і є, як правило, її органічним продовженням» [1, с. 17]. Це дуже важливо оскільки, вона нерозривно зв'язана з навчально-виховною роботою, що проводиться на уроках. У той же час її зміст не обмежений навчальною програмою певного класу, даючи широкий простір для вирішення вчителем різних проблем, пов'язаних із гармонійним розвитком дитини.

Гурткова робота, як складова частина навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, допомагає розв'язувати питання розвитку творчого потенціалу дітей, у тому числі й на заняттях у гуртку «Художня обробка природних матеріалів» [3].

Основна мета гуртку «Художня обробка природних матеріалів» – це створення творчого об'єднання учнів, що мають

здібності до творчості, уміють зосереджено й наполегливо працювати. На заняттях вони зможуть реалізовувати свої творчі задуми, оволодівати спеціальними знаннями й уміннями, навчатися виготовляти художні вироби із природних матеріалів, виховується в молоді інтерес, відчуття потреби в щоденній праці, бережливість, спостережливість, розвиваються вміння й навички працювати в колективі, творчо підходити до справи, економно використовувати матеріал, формується естетика та культура праці. Разом із тим, створення даного гуртка переслідує й мету психологічної підтримки та розвитку учнів, які мають ознаки обдарованості, можливості формування іміджу творчої особистості, яка спроможна знайти своє захоплення та розвинути свої здібності.

Необхідно відмітити й той фактор, що в умовах швидкого темпу науково-технічного прогресу сьогодні в дітей втрачається зв'язок із навколишнім світом, із природним середовищем. Тому дуже важливо, що під час занять у гуртку «Художня обробка природних матеріалів» школярі навчалися бережливо ставитися до природи, у них формувалася культура діяльності зокрема, її екологічна спрямованість, розвивалася практичність і дисциплінованість, оскільки на цих заняттях вони працюють із комплексом різних природних матеріалів, таких як-от: солома, гербарій, кора, насіння, ягоди, плоди, шишки, яєчна шкаралупа, мушлі, камінці, пір'я, луска та кістки риб та ін.

Дуже важливо, щоб на заняттях учень і вчитель були партнерами. У своїх роботах Б.Тєплов підкреслює, що «творчість школяра за своєю природою діяльність кооперативна з дорослим, вона просто не може здійснюватися без втручання дорослого» [10]. Учитель повинен дати поштовх і підказку для роботи школярів та спрогнозувати її, учні – розвинути ідею, поповнити, поновити, створити щось нове, що надалі допоможе їм відчутти свою важливість, талановитість та реалізовувати свої творчі запити. Разом із тим, формуючи в молоді відповідальне прагнення до оновлення світу, у якому вони живуть, він сам повинен бути яскравою, неповторною, творчою особистістю [12, с. 4].

Слід мати на увазі, що на заняттях у даному гуртку учні в основному виконують практичні роботи. Із часом, коли вони оволодівають технікою обробки природних матеріалів, їм уже недостатньо тільки отримувати знання, уміння й навички з даного курсу, адже діти можуть самотужки виготовляти різноманітні вироби. Їх необхідно зацікавлювати, давати поштовх до виявлення творчого підходу до справи, формувати вміння

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

знаходити життєві проблеми й вирішувати їх тощо. Тому вчителів необхідно поєднувати під час занять традиційні та нетрадиційні форми й методи, використовувати сучасні технології активного навчання, організовувати проектно-технологічну діяльність, за рахунок яких значно розширюється можливості розвитку креативності школярів у ході вивчення всіх навчальних модулів програми гуртка «Художня обробка природних матеріалів». Як приклад, наведемо такі прийоми роботи:

1. Перейти зі звичного стану свідомості в незвичайний допоможе проблемна ситуація.
2. Забезпечити «занурення» в проблему, високоемоційну захопленість у дітей допоможе діяльність, яка їм найбільш подобається, – гра.
3. Зіткнення протилежних понять, ідей, образів зумовить казка.
4. Взаємодія інтелектуальних, вольових та емоційних функцій можливе при розв'язанні проблемної ситуації в процесі гри, створюючи казку, легенду.

Так, наприклад, запропонувавши учням виконати творче завдання, педагог ставить проблему: створити серію картин до казки про прекрасну царівну, яку вкрав змій. Перед початком роботи слід розбити клас на бригади. Кожна група дітей придумує сама початковий сюжет і виготовляє аплікації з ілюстраціями окремих частин казки, або окремих сюжетів (одна група учнів, наприклад, опрацьовує сюжети, пов'язані з темною силою – змієм, інша – зі світлою силою – царівною). Переможе та бригада, де роботи, виконані школярами, закінчені, якісніші, яскравіші, вона й отримає королівну та скарби. Зауважимо, що в ході роботи вчитель не повинен обмежувати творчість дітей, учні вирішують самі, що зображувати, підбирають основні та допоміжні матеріали, кольорову гаму тощо. Оцінюючи роботи педагогу потрібно «предмети творчості усвідомлювати не просто як ті, що навчають знанням-небудь трудовим і конструкторсько-художнім навичкам і знанням, а як предмети, які формують мислення, здатність до емоційного засвоєння діяльності» [6, с. 49].

При організації проектно-технологічної діяльності учнів на заняттях, слід пам'ятати, що в її основу вчитель повинен закласти всі методичні прийоми розвитку творчого потенціалу. Так, наприклад, виконання дітьми творчих проектів при вивченні теми «Виготовлення квітів із пір'я» зумовлює їх зіткнення з іншою проблемою: ситуацією – створення нового в системі вже відомих понять. Адже у своїй роботі гуртківці не тільки вивчають історію

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

виникнення цього мистецтва, видів квітів, процесів фарбування, методів закріплення, а й створюють нові для них поєднання природних матеріалів (пір'я – соломи, пір'я – дерева, пір'я – шкіри та ін.).

Методичний прийом розвитку креативного мислення зіткнення із ситуацією, що містить невизначеність і двозначність, застосовується під час виконання дітьми завдань типу: завершити незакінчену роботу іншого учня.

Прийом із системою «провокаційних» питань використовується, наприклад, під час гри «Прояви творчість». Її умови наступні: один з учнів виходить із майстерні, а решта придумує для нього спеціальне завдання. Наприклад, на аркуші паперу записується призначення предмета, або опис картини й віддається школяру для подальшої роботи. Дитина, позбавлена таким чином гальмівного впливу стереотипів, може використати увесь багаж знань із виконання аплікацій і, що є дуже важливим, змінювати призначення добре відомого предмета, поєднувати різні матеріали, придумувати нові сюжети. За словами Л.Виготського, гра дитини не є простим спогадом про пережиті, вона є творчим засвоєнням пережитих вражень, комбінуючи їх і будуючи з них нову діяльність, відповідаючи потребам і потягам дитини [3].

Як відомо, розглядаючи проблеми креативності, учені говорять про «велику» креативність (рівень виявлення креативного процесу в учнів), яка вносить зміни в існуючі знання, і про «малу» креативність (наприклад, уміння прикрашати кімнату квітами, або вміло підбирати кольорову гаму в інтер'єрі) [2, с. 3]. Тому слід мати на увазі, що на заняттях у гуртку розвинути «велику» креативність зможуть не всі учні відразу, але вони обов'язково зумовлять розвиток «малої» креативності, що у свою чергу буде вимагати від дитини подальшого розвитку його творчих здібностей та змусить учня до вивчення нового матеріалу, удосконалення вмінь і навичок, отриманих раніше.

Вивчення передового досвіду керівників гуртків показало, що особливу увагу під час розвитку творчого потенціалу дитини (у тому числі й креативності) треба приділяти під час оцінювання робіт гуртківців. Адже бажання творити легко знищити. Саме тому не можна критикувати роботи учнів, слід лише вказувати на зроблені помилки, пояснювати й давати вказівки як їх усунути та обійти в подальшій роботі. Велике значення має заохочення та похвала учнів під час роботи. Це допомагає педагогу викликати в дитини ентузіазм і зберегти інтерес до роботи, бажання створювати прекрасне своїми руками, проявляти творчий підхід,

а також розвивати найкращі риси в людині (взаємодопомогу, бережливість, доброту, любов до праці та ін.).

Таким чином, упровадження вищевикладених рекомендацій допоможе вчителю збагатити педагогічний процес новим цікавим для школярів змістом, формами проведення занять, що у свою чергу прискорить та буде сприяти розвитку творчого потенціалу учнів під час їхнього навчання в гуртку «Художня обробка природних матеріалів».

Література:

1. Винниченко І.А., Марієнгор Е.М. Система позакласної роботи у восьмирічній школі. – К.: Радянська школа, 1968. – 406 с.
2. Вишневський В.П. Креативність як інтегрована функція інтелекту та досвіду особистості // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 23. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2000.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. Соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С. 244-385.
4. Гурткова робота як засіб формування культури праці школярів: Методичні рекомендації. – Херсон: Айлант, 2007. – 37 с.
5. Кузьменко Ю.В. До проблеми моделювання процесу формування культури праці школярів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. Випуск 9. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 148-153.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 4-6.
7. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / Бербер В.А., Бербер Т.М., Дубова Н.В. та інші; За заг. ред. О.М.Коберника. – К.: Наук. світ, 2003. – 172 с.
8. Психологічна підтримка творчості учня // Психолог. – 2002. – №46-47.
9. Розвиток творчості учнів у навчально-виховному процесі // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон: 14-15 жовтня 2002 р.
10. Теплов Б.И. Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
11. Torrance E.P.Guiding creative talent – Englewood Cliffs, W.J.Prentice-Hall, 1964.
12. Устинова Н.В. Творчий розвиток учителя в системі післядипломної педагогічної освіти: Методичні рекомендації. – Херсон: Айлант, 2006. – 76 с.

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

Стаття розкриває найважливіший аспект у розвитку фізичних якостей школяра – формування мотивації.

Формування позитивної мотивації учня до навчання в шкільному віці без перебільшення можна назвати однією із центральних проблем суспільного виховання. Її актуальність обумовлена оновленням змісту навчання, постановкою завдань виховання в учнів прийомів самостійного придбання знань, умінь та пізнавальних інтересів, здійснення в єдності трудового, морального, фізичного, естетичного виховання учнів, формування в них активної життєвої позиції, здатності вирішувати різноманітні проблеми, які виникають у житті.

Формування мотивації до занять фізичною культурою є найважливішим аспектом у розвитку фізичних якостей школяра, набутті знань основ фізичної культури, удосконаленні спеціальних умінь та навичок (техніки фізичних вправ та ін.).

Мотивація навчання складається з багатьох сторін, що змінюються і вступають у нове відношення одна з одною (суспільні ідеали, сутність навчання для учня, його мотиви, цілі, емоції, інтереси тощо). Тому становлення мотивації є не просто зростання позитивного або негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, які стоять за ними, спонукань, які входять до неї, установлення нових, більш зрілих, іноді суперечливих відношень між ними. Ці окремі сторони мотиваційної сфери повинні стати об'єктом управління вчителя. На сучасному рівні розвитку психології та педагогіки ми не маємо права просто констатувати, що учень не хоче самостійно займатися фізичною культурою. Необхідно в'яснити, чому саме він не хоче займатися фізичною культурою, які сторони мотивації в нього не сформовані, у якому випадку він не хоче займатися фізичною культурою, а де ми, дорослі, не навчили його так організовувати свою поведінку, щоб мотивація до самостійних занять фізичною культурою з'явилася.

Способи навчання дітей лише тоді дають належний ефект, коли враховуються рушійні сили особистості, і насамперед мотиви учня. Будь-яка дія виходить із мотиву, тобто з переживання чогось значущого, у чому розкривається сенс дії для особистості.

* © Ларюхіна О.А., Шалар О.Г.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Коли педагог хоче проаналізувати та інтерпретувати зміни в діях і поведінці якогось учня, він розглядає мотиваційний аспект його діяльності, з'ясовує, яким був хід його міркувань, якими прагненнями, бажаннями він керувався, що мав на меті, яку потребу намагався задовольнити. Оцінюючи дії та вчинки, учитель повинен урахувувати спонуки, мотиви, з яких учень виходив.

Проблема мотивації навчання школярів була досліджена в працях таких педагогів та психологів, як В.Аверін, С.Гончаренко, Е.Ільїн, А.Кочетов, А.Маслоу, В.Новосельський Р.Уейнберг, Д.Гоулд та ін.

У визначенні мотивації існують різні підходи. За Е.Ільїним (2000) і Л.Столяренко (1999) – це процес формування мотивів. А.Петровський і М.Ярошевський вважають, що «мотивація – збудження, які викликають активність організму й визначають її спрямованість». С.Гончаренко визначає мотивацію як «систему мотивів чи стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності чи поведінки» [2, с.217]. Американські психологи Р.Уейнберг і Д.Гоулд переконані, що мотивація – це «складний процес управління напрямком та інтенсивністю зусиль» [5, с.44]. На думку В.Аверіна, «мотивація – це сукупність мотивів поведінки й діяльності» [1, с.70]. Аналізуючи ці визначення, а також спостереження за ходом експерименту, можна припустити, що під мотивацією до самостійних занять фізичною культурою розуміють систему мотивів, які спонукають підлітків до фізичного самовдосконалення.

Основу мотивів становлять: потреби, нахили, переконання, ідеали. Але, щоб мотиви виникли, необхідно усвідомити потреби, які їх породжують. Якщо дотримуватися ієрархії потреб А.Маслоу [6, с.488], то потреби у фізичній активності перебувають в основі його «піраміди» людських потреб поряд з іншими (у їжі, питті, кисні, сні та ін.), названими автором фізіологічними. У самій природі підлітка закладена основна потреба постійно рухатися (бігати, стрибати, грати та ін.). Головне в тому, щоб, використовуючи наявні стимули (ігри, змагання, захоплення тощо), сприяти трансформації цих первісних спонтанних, неорганізованих потреб у стійкі мотиви самостійних занять фізичною культурою. На думку В.Аверіна, «збуджувачем мотиву є стимул, а збуджувачем вчинку – внутрішнє усвідомлене спонукування» [1, с.62]. Під час формуючого експерименту стимулюванню підлітків до самостійних занять відводилося значне місце, тому що «для систематичного самовиховання в цій сфері в підлітків немає ні вольових якостей, ні вміння працювати над собою, ні достатньо

розвиненої самосвідомості», – вважає А.Кочетов [3, с.31].

Разом із тим, на шляху формування мотиваційної сфери особистості школяра ще є чимало невіршених проблем. Здійснений психологами та педагогами пошук, зорієнтований переважно на вивчення в цілому процесу формування мотиваційної сфери особистості. При цьому залишаються без належної відповіді запитання, що пов'язані з формуванням мотивації учнів у процесі викладання конкретних навчальних предметів, технології педагогічного впливу на мотивацію школярів.

Психологи називають мотивацію «пусковим механізмом» будь-якої людської діяльності, у тому числі й оволодіння фізичною культурою.

На жаль, практика шкільної освіти констатує наявність недоліків в організації уроків фізичної культури: відсутність у педагогів знання мотиваційного компонента діяльності школяра; неувага до її емоційного та особистісного забарвлення; одноманітність у проведенні уроків, у виборі методів, форм та прийомів роботи.

Недооцінка психологічних досліджень і недостатнє використання даних психологічної науки в теорії й практиці фізичної культури та спорту призводять до зниження розвивального ефекту занять із фізичної культури й негативно позначаються не тільки на фізичному розвитку молодшої людини, а й на її формуванні як соціальної особистості.

Метою нашої статті було визначення структури мотиваційної сфери сучасних підлітків із фізичної культури й окреслення шляхів її формування та вдосконалення.

Нами було висловлено припущення про те, що мотиваційна сфера фізичної культури підлітків може бути вдосконалена за умови здійснення педагогічного керівництва процесом самостійних занять фізичною культурою, яке полягає в реалізації системи завдань для самостійних занять; формуванні на уроках фізичної культури знань, умінь та навичок, які необхідні для цих занять; організації самоконтролю та педагогічного контролю за рівнем фізичного розвитку підлітків.

Виходячи із цього перед нами поставили такі завдання:

- 1) визначити наявність мотивації в учнів до самостійних занять фізичною культурою на початку експерименту;
- 2) за допомогою педагогічного керівництва процесом самостійних занять фізичною культурою, яке полягає в системі завдань учням та формуванні в них відповідних умінь та навичок щодо їх виконання, здійснити вплив на мотиваційну сферу учнів;

3) довести результативність даної методики та зробити порівняльний аналіз.

Експериментальне спостереження було проведено в ЗОШ №51 (А), № 55 (Б) м. Херсона, ЗОШ №48 (В) м. Миколаєва, ЗОШ №3 смт Білозерки та в ЗОШ с. Томина Балка. Об'єктом тестування були учні 6-х класів.

Для рішення поставлених завдань нами використовувались такі методи дослідження:

- 1) теоретичний аналіз та узагальнення літератури;
- 2) педагогічне анкетування учнів;
- 3) методи математичної статистики.

За допомогою анкети «Мотивація до самостійних занять фізичною культурою» були визначені мотиви учнів.

Анкета складається із чотирьох розділів, перші два розділи з яких містять у собі питання щодо відомостей учня (стать, рік народження, клас у якому він навчається, стан здоров'я, де знаходиться школа). Останні два розділи складають блок питань стосовно позитивних та негативних мотивів до занять фізичною культурою.

Складаючи блок позитивних мотивів, ми обрали 10 категорій мотивації.

Категорія 1. *Фізична підготовленість та здоров'я.*

Категорія 2. *Самовдосконалення.*

Категорія 3. *Спосіб життя.*

Категорія 4. *Страх невдачі.*

Категорія 5. *Успіх та досягнення.*

Категорія 6. *Відчуття винагорода.*

Категорія 7. *Гетеросексуальність.*

Категорія 8. *Незалежність – індивідуальність.*

Категорія 9. *Емоційне полегшення.*

Категорія 10. *Статус.*

Опитування як в експериментальних, так і в контрольних класах допомогло виявити основні причини відмови самостійно займатися фізичними вправами (див. табл. 1).

Таким чином, основним мотивом відмови від самостійних занять фізичною культурою у всіх підлітків був брак часу. Особливо це спостерігалось в дівчат Миколаївської ЗОШ «В» (47%) та їхніх однолітків із Томінобалківської школи (50%). Якщо сільським дівчатам заважало займатися домашнє господарство, то міські пояснювали це завантаженістю в навчанні.

Дуже невелика кількість міських підлітків від (3 до 8%) вважають, що їм займатися ніде й що вони заважають батькам.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Однак самі причини в підлітках, оскільки в кожній міській школі, де проводився експеримент, були прекрасні спортзали і в гарному стані спортивні майданчики. Серед сільських підлітків та їхніх однолітків із райцентру такі причини відмови від занять майже не спостерігалися.

Таблиця 1

Мотиви відмови від самостійних занять фізичними вправами (%)

Види мотивів	м.Херсон ЗОШ «А»		м.Херсон ЗОШ «Б»		м.Миколаїв ЗОШ «В»		Райцентр Білозерка ЗОШ		Село Т.Балка ЗОШ	
	Д(35)	М(33)	Д(32)	М(48)	Д(66)	М(59)	Д(17)	М(20)	Д(12)	М(9)
1) немає бажання	6	-	-	4,2	10,6	6,8	6	-	8,3	-
2) немає часу	23	15	16	16,6	47	32,2	12	5	50	11,1
3) немає де займатися	3	3	9	4,2	4,5	5,1	-	-	-	11,1
4) заважаю батькам	-	3	3	8,3	3	1,7	-	-	-	-
5) боюся мати безглуздий вигляд	-	3	9	-	9,1	-	6	5	-	-

Мати «безглуздий» і «смішний» вигляд в очах своїх товаришів хвилював 9% міських і 6% дівчат із райцентру.

Явних небажаючих самостійно займатися фізичною культурою – 4,2%.

Одним з основних завдань проведеного анкетування було дослідження збуджувальних (позитивних) мотивів підлітків до самостійних занять (окремі школярі виявили декілька мотивів).

Якщо всі збуджувальні мотиви зіставити з ієрархією потреб А.Маслоу, то все це матиме такий вигляд:

- до фізіологічних потреб можна віднести «емоційне полегшення» (відчуття бадьорості під час самостійних занять (тренувань) і після них);

- до потреб безпеки й захисту – «страх невдачі» (критика оточуючих, незадоволення своєю фігурою, отримання відмови займатися в спортивній секції) і «відчуття винагорода» (обіцянка батьків купити подарунок, гарна оцінка вчителя фізкультури);

- до потреб приналежності й любові – бажання подобатися іншій статі;

- до потреб самоповаги – «незалежність» (бажання тренуватися самому, а не в команді) і «статус» (повага батьків, однокласників, учителів);

- до потреб самоактуалізації – «фізична підготовленість і

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

здоров'я» (бажання почувати себе здоровим; збільшити силу, швидкість, витривалість та інші якості), «самовдосконалення» (бажання оволодіти новими вміннями й навичками), «стиль життя» (стійка звичка, займався з раннього віку або за проханням батьків), «успіх у досягненні» (бажання потрапити в збірну команду класу з певного виду спорту, бажання бути сильнішим за своїх однокласників).

Таблиця 2

Позитивні мотиви самостійних занять фізичною культурою підлітків (%)

Мотиви	м.Херсон ЗОШ «А»		м.Херсон ЗОШ «Б»		м.Миколаїв ЗОШ «В»		Райцентр Білозерка ЗОШ		Село Т.Балка ЗОШ	
	Д(35)	М(33)	Д(32)	М(48)	Д(66)	М(59)	Д(17)	М(20)	Д(12)	М(9)
1) фізична підготовленість і здоров'я	57	55	59	48	21,2	40,7	71	50	33,3	44,4
2)само-вдосконалення	9	33	31	54	13,6	33,9	76	90	16,7	33,3
3) стійка звичка самостійно займатися	11	18	22	8,3	3	5,1	24	40	-	11,1
4) успіх у досягненні (попасти в команду)	6	21	25	40	10,6	25,4	71	90	25	44,4
5) статус (повага батьків, товаришів)	11	3	22	29,2	4,5	16,9	12	15	8,3	11,1
6) незалежність (бажання тренуватися самому, а не в команді)	11	12	37,5	29,2	3	18,9	18	20	-	11,1
7) щоб подобатися протилежній статі	46	30	28	23	7,6	15,3	65	90	-	11,1
8) страх невдачі (критика оточуючих...)	17	6	28	25	4,5	5,1	18	5	-	22,2
9) відчуття винагорода	9	21	16	23	4,5	18,6	59	45	16,7	33,3
10) емоційне полегшення (під час занять і після них)	3	6	31	40	6	13,6	41	25	8,3	-

Аналіз результатів анкетування 331 школяра під час констатуючого експерименту свідчить, що не всі відчувають задоволення під час виконання самотренувань і після них. А це означає, що вони мало, неефективно, або зовсім не займаються самостійно фізичними вправами. За нашими спостереженнями, регулярно займаються фізичними вправами 30,7% дівчат і 36,2%

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

хлопчиків із міських шкіл, 16,7% дівчат і 28,8% хлопчиків шкіл райцентру, 7,7% дівчат і жодного хлопчика із сільської школи. Підлітків мало хвилює позитивне оцінювання вчителем фізкультури їхніх прагнень. Аналіз результатів анкетування, бесід віддзеркалює байдужість учителів фізкультури до розвитку кожного підлітка. Дотримуючись логіки А.Маслоу, можна зробити висновок, що незадоволення блоку потреб може затримати виникнення більш високого рівня мотивації в підлітків, а також відбитися на їх силі й стійкості.

Ієрархічність мотивації визначалася домінуванням різних груп мотивів, тобто так, як це описано в А.Маслоу й В.Аверіна. Високому рівню ієрархічності відповідають мотивації цільового блоку (фізична підготовка й здоров'я, стиль життя, успіх у досягненні, самовдосконалення). Середньому рівню – блок потреб і блок внутрішньої мотивації (страх невдачі, емоційне полегшення, незалежність та ін.). Низькому рівню – мотивації негативного блоку.

Робота в експериментальних класах була спрямована на формування мотивів, які збуджують підлітків до самостійного розвитку своїх фізичних якостей, чому сприяло досягнення проміжних цілей: позитивна оцінка, перемога на змаганнях, прагнення сподобатися та ін., а також бути фізично підготовленим і здоровим.

Таким чином, аналіз особливостей мотивації підлітків, а також причин відмови від самостійних занять фізичною культурою дозволяє стверджувати, що для формування позитивної мотивації в підлітків необхідна цілеспрямована робота щодо стимулювання діяльності школярів.

Стимулюванню активності школярів сприяють: гласність досягнень школярів, організація ігор і змагань, успішність навчання та ін. В.Новосельський зазначав, що «сильним стимулом для учнів може бути – ставлення вчителя, їхнє бажання уникнути неприємностей у разі низької успішності, прагнення перемогти на змаганнях тощо» [4, с.57].

Широко використовували різні види заохочення, які стимулювали позитивні емоції, спонукали до самовиховання. На думку американських учених Р.С.Уейнберга й Д.Гоулда, «позитивний підхід, заснований на заохоченні за відповідну поведінку, підвищує ймовірність виникнення бажаних реакцій у майбутньому» [5, с.94]. Хоча американські спеціалісти розкривають роль заохочувань у формуванні мотивації для спорту, проте як показують наші дослідження, ці прийоми

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

заохочень можна використовувати у звичайній шкільній практиці. У ході експерименту заохочували не тільки за результати, досягнуті школярами, але й за інші види діяльності, як-от: поступове зростання показників фізичної підготовленості, чітко виконана дія або правильна техніка рухів, старанність і зусилля в засвоєнні техніки фізичних вправ, перші самостійні кроки, чесне й відповідальне виконання завдань.

Формуванню позитивної мотивації мають сприяти наступні прийоми:

- новизна в змісті, послідовності виконуваних вправ;
- створення ситуації успіху, яка передбачала виконання вправ і нормативів у полегшених умовах і була найбільш ефективним стимулом у роботі зі школярами.

Це підвищує інтерес до занять фізичною культурою у всіх дітей, як малорухливих, так і фізично розвинених. Успіх може бути зумовлений:

а) діловими ситуаціями: підготовкою до виконання нормативів шкільної програми, спільним проведенням шкільних змагань і походів, участю в міжшкільних заходах та ін.;

б) міжособистісними відносинами (тільки я і ти знаємо, як стати сильнішим, швидшим, витривалішим, як скинути зайву вагу тощо);

в) особистими потребами, тобто без безпосередньої участі вчителя здійснення самотренування, самовиховання;

г) залученням підлітків до активного набування досвіду в конкретній діяльності як виконавця, організатора або керівника (капітана команди);

д) стимулюванням школярів до фізичного вдосконалення з урахуванням його особистісних якостей.

Література:

1. Аверин В.А. Психология личности. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 379 с.
3. Кочетов А.И. Теория формирования личности // Физическая культура в школе. – 1977. – №12. – С.25-30.
4. Новосельский В.Ф. Методика урока физической культуры в старших классах. – К.: Рад. шк., 1989. – 128 с.
5. Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – К.: Олимпийская литература, 1998. – 336 с.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 608 с.

ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовуються основні завдання щодо розвитку дітей дошкільного віку. Важлива увага приділяється креативному, логіко-математичному розвитку дітей.

Сучасна система дошкільного навчання покликана не лише навчати дітей, а й сприяти розвитку їхнього творчого мислення й інтелектуальних здібностей. Одним з основних завдань вихователя має стати завдання не просто дати дітям знання, а й навчити малюків міркувати, грамотно обґрунтовувати свою позицію, самостійно приймати рішення, не уникати завдань із багатьма варіантами розв'язку.

Основним завданням у роботі з дітьми дошкільного віку є забезпечення умов для розвитку й зростання активності кожного, ініціативної поведінки при ознайомленні з навколишніми предметами, світом, а також у встановленні контактів, спілкуванні.

Нині, як ніколи, нашій країні потрібні люди, здатні приймати нестандартні рішення і які вміють творчо мислити. Головною метою педагогів є формування в дитини вмінь керувати процесами творчості: фантазуванням, розумінням закономірностей, розв'язуванням складних проблемних ситуацій.

У дітей здібності до творчості складаються поступово, вони проходять декілька стадій розвитку. Дослідження дитячої творчості [9; 12; 14; 15] дозволяють виявити як мінімум три стадії творчого мислення: наочно-дійове, причинне й евристичне.

Мислення народжується від дії. У дитинстві та ранньому віці воно невід'ємне від дії. У процесі маніпулювання предметами дитина вирішує різноманітні розумові завдання. До п'яти-шести років діти навчаються створювати дії подумки. За об'єкти маніпулювання виступають не реальні предмети, а їх образи – уявлення. Найчастіше діти уявляють наочний зоровий образ предмета. Тому мислення дитини дошкільного віку називають наочно – дійовим. Дуже важливим для розвитку мислення є завдання на досліди образу-уявлення. До п'яти років діти навчаються розчленовувати уявлення на окремі частини, активізувати контури предметів, зіставляти схожі предмети між собою; знаходити схожість і відмінності.

Виділення окремих елементів образу дозволяють дитині

* © Митрохина О.І.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

поєднувати деталі різних образів, вигадувати нові, фантастичні об'єкти або уявлення. Так, дитина може уявити тварину, що поєднує в собі частини багатьох тварин і тому має такі властивості, яких не має жодна тварина у світі. У психології таку здібність називають фантазією [4].

В основі фантазування лежать такі психологічні якості:

- чітке і ясне уявлення образів предметів;
- гарна зорова та слухова пам'ять, що дозволяє тривалий час утримувати у свідомості образ-уявлення;
- здатність подумки зіставляти два й більше предметів і порівнювати їх за кольором, формою, розміром і кількістю деталей;
- здатність комбінувати частини різних об'єктів і створювати об'єкти з новими якостями [16].

Одним із напрямів розвитку творчості на етапі наочно-діючого мислення є вихід за рамки звичайних розумових стереотипів. Цю якість творчого мислення називають оригінальністю.

Відомо, що предмети і явища дійсності перебувають у різних зв'язках і відношеннях: причинно-наслідкових, часових, функціональних, просторових тощо.

Наочно-діюче мислення дошкільника дозволяє йому розуміти просторові та часові відношення. Складніше зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки.

Дослідницька активність дітей характеризується двома якостями: зростають самостійність розумової діяльності та критичність мислення [16]. Критичність мислення проявляється в тому, що діти починають оцінювати свою й чужу діяльність із точки зору законів і правил природи та суспільства.

Щоб стимулювати творчу активність та відкинути негативний вплив критичності, використовуються різні методи й способи, а саме [12]:

- спосіб образного порівняння (аналогії), коли який-небудь складний процес або явище порівнюється із простішим і зрозумілим. Цей спосіб використовується під час складання загадок, прислів'їв, приказок;
- метод мозкового штурму. Це метод колективного розв'язання проблеми. Автор «мозкового штурму» А. Осборн [12] запропонував поділити процес висунення гіпотез і процес їхньої оцінки, аналізу. Пошук ідей ведеться за умов, коли критика заборонена, і кожна ідея, навіть жартівлива й безглузда, захоплюється. Завдяки мозковому штурму нерідко виникають нові й оригінальні шляхи розв'язання проблемних ситуацій;

- метод комбінаційного аналізу. У його основі лежить матриця сполучень двох рядків фактів (ознак об'єктів або самих об'єктів).

На основі образного мислення в дошкільному віці починає формуватися словесно-логічне мислення, яке дає можливості рішення більш широкого кола задач, засвоєння наукових знань.

Але розвиток словесно-логічного мислення залежить від рівня розвитку наочних форм мислення, інакше воно формується повільно та з великими труднощами, а в результаті – неповноцінним. При цьому необхідно пам'ятати, що наочні форми мислення в дошкільному віці являються основними.

Між наочно-дійовим, наочно-образним і словесно-логічним мисленням існує глибокий двосторонній зв'язок. З одного боку, досвід дії із предметами при вирішенні практичних завдань готує необхідний ґрунт для виникнення словесно-логічного мислення. З іншого – розвиток словесно-логічного мислення змінює характер предметних дій та створює можливість переходу від розв'язання елементарних до розв'язання складних практичних завдань [11].

Таким чином, у дошкільному віці тісно взаємодіють три основні форми мислення: наочно-дійове, наочно-образне й словесно-логічне. Дані форми мислення утворюють той єдиний процес пізнання реального світу, у якому за різних умов може мати перевагу то одна, то інша форми мислення, і, у зв'язку із цим, пізнавальний процес у цілому набувати специфічного характеру. При цьому в пізнавальну діяльність рано включається мова, яка виступає в ролі носія способу дії в ній. Цей спосіб дії закріплюється й передається за допомогою мови. На різних стадіях розвитку мислення функції мови істотно змінюються.

Проблема формування в дітей логічних умінь – вимога часу, оскільки нова епоха висуває підвищені вимоги до вміння людини свідомо ставитися до життя.

«Логіка» означає розумну внутрішню побудову людиною судження, здатність доводити правильні та спростовувати неправильні міркування, добирати в ході висловлювання істинні судження – посилки, які приводять до істинних наслідків, уміння висловлюватись, спираючись на логічні операції [6].

Логічні вміння – необхідний засіб освоєння дошкільниками навколишньої діяльності, засвоєння матеріалу в будь-якій галузі знань, у тому числі й у математиці. Вони використовуються для узагальнення та систематизації знань, додають дитині можливості самостійно виводити нові знання з уже засвоєного.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Навчати дошкільника розмірковувати стає одним із важливих педагогічних завдань, яке належить розв'язувати в контексті його особистісного розвитку в цілому.

Можна з упевненістю сказати, що саме в процесі пізнання навколишньої дійсності розвивається активність дитини.

Розумовий розвиток дитини здійснюється в процесі засвоєння найбільш простих форм суспільного досвіду: предметних дій, елементарних знань і вмінь [1].

На сучасному етапі важливе значення приділяється забезпеченню розвитку пізнавальних здібностей дитини (мислення, пам'яті, уявлень, мови), алгоритмічної культури, умінь установлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, обґрунтовувати твердження, математизувати реальні ситуації [11].

Дослідженнями психологів встановлено, що синтез випадкового й необхідного, який супроводжує процес засвоєння основних імовірно-статистичних понять, гальмується в учнів старшого шкільного віку більшою мірою, ніж у молодших школярів.

Одним із перших у Європі, хто окреслив шляхи впровадження елементів стохастики (грецьк. Stochasis – здогад, вірогідність) у курс математики початкової школи, був угорський математик-методист Т.Варга [11]. Воно не суперечить тому, що період 6-7 років – найважливіший у формуванні структур мислення дітей.

Сьогодні система дошкільного та шкільного навчання повинна давати дітям не лише знання, а й сприяти розвитку творчого мислення й інтелектуальних здібностей. Завдання вихователя – не просте нагромадження дитиною знань. Дітей треба навчити самостійно й нестандартно міркувати, грамотно обґрунтовувати свою точку зору, самостійно приймати рішення, не боятись задач із багатьма варіантами розв'язку [11].

Важливою частиною проблеми інтелектуального розвитку дітей і необхідною умовою її вирішення є прищеплення їм логічної грамотності.

Під «логічною грамотністю» ми розуміємо вільне володіння деяким комплексом елементарних логічних понять і дій, які становлять азбуку логічного мислення й необхідний базис для її розвитку [11].

Під поняттям логіко-математичного розвитку ми розуміємо якісні зміни в пізнавальній діяльності дитини, що відбуваються внаслідок розвитку математичних умінь і пов'язаних із ними логічних операцій [11].

Логіко-математична компетентність передбачає вміння

дитини самостійно здійснювати (у межах вікового періоду) [11]:

- класифікацію геометричних фігур, предметів, множин;
- серіацію, тобто впорядкування за величиною, масою, об'ємом, розташування в просторі й часі;
- обчислення та вимірювання кількості, відстані, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу.

Діти мають виявляти ініціативу, творчість, незалежність, елементарні критичність, оптимізм, коли трапляються труднощі, наполегливість, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за допущені помилки.

У ситуаціях повсякденного життя діти виконують безліч різних математичних та логічних операцій: лічать предмети й об'єкти, порівнюють їх за величиною та формою, згруповують та класифікують, оперують множинами, будують умовисновки, у процесі спілкування доводять одні факти або спростовують інші.

Виходячи з положень концепції Базового компонента дошкільної освіти, педагог має озброїти дитину насамперед умінням жити, сприймати життя в цілісності. Це значно складніше й багатогранніше, ніж окремо формувати системи знань та вмінь із математики, природознавства, грамоти тощо. Дитина не володітиме істинним світоглядом, якщо не вмітиме цілісно сприймати світ. Саме тому блок логіко-математичних умінь включає кожна сфера Базового компонента [1].

Результатом освітньої роботи, передбачуваної Базовим компонентом, є не лише пізнавальний аспект, а й емоційний та поведінковий.

Виховання матиме розвивальний характер лише в тому разі, якщо дитину включити в розвивальну, а отже й самостійну діяльність, яка розгортається під різними педагогічними впливами, серед яких домінує особистісно розвивальне спілкування вихователя з вихованцем.

У дошкільному віці можуть бути сформовані лише передумови логіко-математичного мислення. Сприятиме цьому оволодіння різними практичними способами порівняння, групування предметів за кількістю, величиною, формою, просторовим розміщенням. У процесі формування математичних уявлень у дошкільників розвивається вміння застосовувати опосередковані способи для оцінки різних властивостей предметів (рахунок – для визначення кількості, вимірювання – для визначення величини й т. д.); уміння передбачати результати, за результатом судити про вихідні дані, розуміти не тільки видимі зовнішні зв'язки й залежності, але й деякі

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

внутрішні, найбільш суттєві.

У дітей формуються основи наочно-схематичного або абстрактного мислення як перехідної сходинки від конкретного до абстрактного, удосконалюється здатність до аналітико-синтетичної і класифікаційної діяльності, абстрагування, узагальнення.

Становлення логічних структур мислення – класифікації, серіації, упорядкування, розуміння збереження кількості, маси, об'єму й т. д. – виступає як важлива самостійна особливість загального розумового й математичного розвитку дитини-дошкільника.

Передбачається формування в дітей передумов математичного мислення й логічних структур мислення при правильній побудові навчального процесу відповідно до загальнодидактичних принципів навчання й, у першу чергу, принципу розвивального навчання [5].

У даний час реалізується ідея найпростішої логічної підготовки дошкільників (А.А.Столяр), розробляється методика введення дітей у світ логіко-математичних уявлень: властивостей, відношень, множин, операцій із множинами, логічних операцій із допомогою спеціальної серії навчальних логіко-математичних ігор [7].

Ці ігри моделюють важливі поняття не тільки математики, але й інформатики. У них моделюються такі логічні й математичні конструкції, а в процесі гри розв'язуються такі задачі, які сприяють прискоренню формування й розвитку в дітей простих логічних структур мислення й математичних уявлень [7].

Розв'язання ігор-головоломок, як зацікавлюючі математичні й логічні задачі, розвивають диференційоване сприймання, привчають до розумового аналізу «умов» задачі. Логіка розумової діяльності, уміння довести, кмітливість, винахідливість – це ті якості розумової діяльності, наявність яких є необхідною умовою наступного успішного засвоєння математичного матеріалу, – так можна охарактеризувати значення цих ігор. Особливістю ігор-головоломок є своєрідна побудова розумової задачі, що спонукає дитину до знаходження способів розв'язання й сприяє появі стійкого інтересу. Тому ігри-головоломки збуджують розумову активність, що являє собою складну розумову здібність, що вимагає напруження розумових сил, розумових дій і операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення).

Розвивальні ігри (Б.Н.Нікітін) [10] та сюжетно-дидактичні (А.А.Смоленцева) [11], які повинні бути організовані так, щоб у них: по-перше, для виконання ігрових дій виникла об'єктивна

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

необхідність у практичному застосуванні лічби, вимірювання, обчислення; по-друге, зміст гри й практичні дії були б цікавими й давали можливість проявляти самостійність і ініціативу дітей, – сприяють розвитку вміння планувати розв'язок математичних завдань, вибирати найпростіший і найекономічніший спосіб вимірювання, обчислення, розвитку думки дитини, самоконтролю, уміння переносити засвоєне в нові ситуації [7].

Усі перелічені прийоми активізації математичного мислення дітей можуть бути використані як на заняттях, так і в повсякденному житті, при організації самостійної діяльності.

Головне – так організувати педагогічний процес, щоб діти самостійно приходили до «відкриття», постійно створювати проблемні ситуації, ставлячи перед малятами питання «Чому?». Розв'язання проблемних завдань, пошук відповіді на запитання «хто думає інакше?», «як можна відповісти по-іншому?», «як можна зробити інакше?» розвиватимуть у дітей логічне мислення, самостійність. Уміло проведене опитування, удало дібраний дидактичний матеріал сприяють активізації всієї групи. Діти починають знаходити в об'єктах нові для них зв'язки, залежності.

Обов'язковою умовою заняття має бути розвиток інтересу до навчання, уміння самостійно мислити, усвідомлено сприймати програмний матеріал, що реалізується на основі такого змісту, який забезпечує творче включення в пізнавальний процес кожної дитини.

Активізація мислення старших дошкільників на заняттях із математики відбувається шляхом розв'язання цікавих завдань і вправ з елементами пошукової діяльності. Вони можуть бути використані вихованцями старших груп із різною метою: для спрямування уваги дітей на вивчення нового матеріалу, закріплення уваги дітей на вивченні нового матеріалу, закріплення шойно пройденого, активізація засвоєного.

Розумове виховання – процес тривалий і складний. І успіх його забезпечується багатьма чинниками, серед яких належне місце посідає математика. Головне її призначення – розвивати в дітей цікавість, допитливість розуму, кмітливість. Математика стане значною мірою більш цікавою, значно доступнішою й «живою», якщо використовувати багатющу скарбницю словесних засобів. Серед ефективних шляхів виховання й розвитку дітей-дошкільників належне місце відводиться художньому слову з елементами математичного змісту. Художнє слово дає можливість засвоїти числа, їх величину, послідовність. Художнє слово,

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

виражене у віршах, загадках, лічилках, скороговках, коротких оповіданнях і казках – живе джерело знань. Вони відображають реальний світ, містять у собі широке коло знань, і цим самим дають дитині зрозуміти, що математика тісно пов'язана з фактами і явищами навколишнього світу й діяльності.

Словесні засоби допомагають збуджувати процеси мислення дітей – аналіз, узагальнення, абстрагування, посилюють емоційну сторону навчально-виховного процесу.

Продумане використання різноманітних методів і прийомів подання знань, дидактичного матеріалу, створення атмосфери зацікавленості дає змогу варіювати способи навчання дошкільників, уникати стандартів, забезпечувати цим активну розумову діяльність, усвідомлене засвоєння знань, як результат – забезпечити логіко-математичний розвиток кожної дитини.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С. 6-19.
2. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Як визначити рівень розумового розвитку дитини? Діагностика дітей до навчання в школі. Тести для дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1998. – 84 с.
3. Давыдов В.В. Деятельность ребенка должна быть желанной и радостной // Дошкольное воспитание. – 1998. – №5. – С.49.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Дитина в дошкільні роки / Наук. керівник К.Л.Крутій. – Запоріжжя: ЛІПС. Лтд., 2000. – 268 с.
6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
7. Крутій К.Л., Маковецька Н.В. Скарбничка ігор для розумних батьків і кмітливих дітлахів. – Запоріжжя: ЛІПС. Лтд., 2000. – 204 с.
8. Лебеда Н.А. Використання елементів навчального розвивального курсу «Логіки світу» у всебічному розвитку дитини // Бібліотека вихователя дитячого садка. 2005. – №17 – 18. – С.1-6.
9. Момот Л., Шелестові Л. Творчий розвиток учнів у процесі навчання // Шлях освіти. – 1998. – №1. – С. 10-12.
10. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
11. Плетеницька Л.С., Крутій К.Л. Логіко-математичний розвиток дошкільників. – Запоріжжя: ЛІПС. Лтд., 2002. – 156 с.
12. Розвиток творчого мислення дітей // Розкази онуку. – 2001. – №19. – С. 2-5.
13. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога. – М.: Гуманит. изд. центр

ВЛАДОС, 2001. – 184 с.

14. Стеценко І.Б. Логіки світу. Розвиток логічного мислення дітей 4-го року життя. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 112 с.
15. Стеценко І.Б. Логіки світу. Розвиток логічного мислення дітей 6-го року життя. – К., Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.
16. Шардаков М.М. Очерки психологии школьника. – М., 1955. – С. 126-139.
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 362-404.

Моїсєєв С.О., Ключник Т.М., Могилевський О.О.*

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розкривається сутність такого психолого-педагогічного поняття як рефлексія. Аналізується методичний інструментарій учителя фізичної культури через призму можливості ефективно вирішувати завдання з розвитку рефлексивних здібностей школярів. Визначаються необхідні умови для самопізнання та самооцінки учнем рис власної особистості у сфері фізичної культури.

Сьогодні сучасний стан шкільної системи фізичного виховання школярів викликає певне занепокоєння. Ця думка знаходить своє підтвердження як на шпальтах фахових видань «Фізичне виховання в школі», «Здоров'я та фізична культура», так і в цифрах державної статистики й соціологічних опитуваннях населення України. На нашу думку, одним із можливих шляхів підвищення ефективності занять фізичною культурою школярів є створення на них сприятливих умов для розвитку рефлексивних здібностей учнів.

Аналіз психолого-педагогічної та теоретико-методичної літератури засвідчив, що зазначену проблему у своїх дослідженнях підіймали І. Бех, Е. Ільїн, І. Кон, А. Наїн, Г. Роззупкін, О. Шалар, Б. Шиян [1,2,3,5,7,9].

Метою нашої статті є розкриття педагогічних умов, що сприяють розвитку рефлексивних здібностей школярів на заняттях фізичною культурою.

Вважається, що проблема рефлексії однією з перших була піднята давньогрецьким філософом Сократом, яскраво проявившись у його життєвих принципах: «Я знаю, що нічого не знаю», «Пізнай самого себе» та набула свого подальшого розвитку в різні часи в працях численних філософів, психологів

* © Моїсєєв С.О., Ключник Т.М., Могилевський О.О.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

та педагогів. Існування різних підходів у історії філософії до розуміння проблеми рефлексії, взаємна критика досліджень сприяла розвитку та уточненню уявлень про рефлексію та розробки тих напрямків, у межах яких розвиваються сучасні концепції рефлексії.

Давайте подивимось, яке ж змістовне наповнення в психолого-педагогічній науці має сьогодні поняття «рефлексія».

Як зазначається в психологічному тлумачному словнику рефлексія (від лат. reflexio – відображення) – це «осмислення суб'єктом того, якими засобами й чому він справив те або інше враження на партнера...» [8, с. 427].

Словник іноземних мов дає таке трактування рефлексії – це «роздуми, що сповнені протиріччями. Аналіз власного психічного стану» [6, с. 443].

С.І. Ожегов вважає, що рефлексія – це «роздуми про власний психічний стан, схильність аналізувати свої переживання» [4, с.625].

Продовжуючи далі діалектично вивчати різні аспекти поняття рефлексія, потрібно відмітити, що її предметом може бути будь-яка частина внутрішнього світу дитини: відчуття, сприйняття, поняття, роздуми, уявлення, цінності, бажання, суб'єктивний досвід, емоції, потреби, мотиви. Щодо функцій, які виконує рефлексія у структурі особистості людини, то у цьому контексті заслуговують на увагу погляди російських науковців А.Наін та Ф.Клюєва щодо ролі та місця рефлексії у спрямованості особистості кожної людини. На їхню думку, емпіричними проявами рефлексії є такі її функції як самооцінка, самоаналіз, самоорганізація, саморегуляція. Ці функції, як зазначають науковці, забезпечують особистісний зріст, творчий розвиток, самовиховання та найбільш повну реалізацію психофізичного потенціалу кожної дитини [3].

Таким чином, з огляду на вищесказане можна стверджувати, що особистісна рефлексія – це необхідна умова ефективного саморозвитку кожної особистості, яка надає можливість найбільш повно актуалізувати старшокласникам власний психофізичний потенціал, тим самим забезпечуючи їхнє особистісне зростання, творчий розвиток та самовиховання завдяки розвиненій самосвідомості, самооцінці та самоповазі.

Самосвідомість – це складна психологічна структура, яка включає в себе:

- усвідомлення власної totoжності;
- усвідомлення свого Я;

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

- усвідомлення власних психічних властивостей та якостей;

- визначену систему соціально-моральних самооцінок.

Самооцінка – це таке рефлексивне відношення людини до себе, коли його Я виступає одночасно у вигляді суб'єкта та у вигляді об'єкта самоаналізу.

Самоповага є узагальненою самооцінкою, вона показує наскільки людина приймає себе такою, якою вона є.

Розкриваючи діалектичну залежність цих понять, психолог І. Кон вважає, що образ «Я» – це соціальна установка, відношення особистості до себе, яка включає в себе три взаємопов'язані компоненти: пізнавальний – знання себе, уявлення про свої якості та властивості; емоційний – оцінка цих якостей, і пов'язане з нею самолюбство та самоповага; поведінковий – практичне відношення до себе, похідне від перших двох [2].

Розкривши сутність рефлексії як психолого-педагогічного явища, давайте поглянемо на деякі методичні прийоми розвитку рефлексивних здібностей школярів, що зустрічаються в працях радянських та сучасних науковців.

Важливість стимулювання самоаналізу дій учнів на заняттях фізичною культурою у своїх працях неодноразово підкреслював Б.М. Шиян. Науковець вважає, що одним із напрямків реалізації принципу свідомості й активності в процесі фізичного виховання школярів є стимулювання їх до свідомого контролю й аналізу своєї фізкультурно-спортивної діяльності. Для цього Б.М. Шиян радить користуватися наступними методичними прийомами:

- ✓ навчання без попереднього показу (при вивченні простих вправ);

- ✓ використання спеціальних тренажерів і звуколідерів, які допомагають сформувати правильне відчуття рухів;

- ✓ використання прийомів ідеомоторного тренування;

- ✓ самостійний підбір вправ за завданням учителя для вирішення конкретних завдань;

- ✓ сприяння виникненню в школярів (можливо тимчасового) ідеалу, зразкового прикладу із середовища відомих спортсменів, гармонійно розвинених людей;

- ✓ самооцінка і взаємооцінка якості виконаної вправи;

- ✓ колективне визначення помилок, які допустили учні при виконанні вправ;

- ✓ обговорення техніки виконання вправ, що вивчаються;

- ✓ пробуджувати інтерес до власного розвитку;

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

✓ виконання вправ перед дзеркалом та ін. [9].

У цьому контексті хотілось би більш детально зупинитися на ефективності такого педагогічного прийому, як обґрунтована колективна оцінка результатів фізкультурно-спортивної діяльності одного учня іншими учнями класу. За цих умов відносно кожного школяра повинно бути сформоване доброзичливе ставлення дитячого колективу. У цій ситуації потрібно вимагати як від себе, так і від учнів оцінювати результати діяльності школяра відносно попереднього результату, показаного цим учнем у минулому. Оцінювання повинно відбуватись не по горизонталі (порівнюючи з однокласниками), а по вертикалі (відбувається порівняння з попереднім результатом). Учасники педагогічного процесу (учитель фізичної культури, учні), які задіяні в оцінюванні навчальних досягнень школярів повинні привчати себе постійно шукати позитивні риси, бачити успіхи товаришів, радіти їм та допомагати один одному досягти нових висот. Однак це не означає, що учні не повинні робити один одному зауваження, повчання. З огляду на вищесказане, можна рекомендувати наступну послідовність під час аналізу фізкультурно-спортивної діяльності школяра:

✓ відмітити позитивні риси особистості дитини, що були проявлені у фізкультурно-спортивній діяльності (можна заслухати декілька думок учнів);

✓ побажання школярів або вчителя щодо усунення помічених помилок під час виконання фізичної вправи або гри;

✓ надання учню, якого оцінюють можливості висловити власні думки щодо справедливості або несправедливості зроблених зауважень;

✓ запевнення вчителем фізичної культури учня, якого оцінювали, що йому під силу за певних умов виправити виявлені помилки у фізкультурно-спортивній діяльності.

Необхідною умовою саморозвитку рефлексивних здібностей школярів, на думку Е.П. Ільїна, є систематичне користування учнями наступними прийомами самопізнання власного фізичного стану:

✓ самоспостереження – це спостереження людиною за власними діями, вчинками, переживаннями;

✓ ретроспективне самопізнання – це самоспостереження за тим, як вів себе суб'єкт у минулому, що переживав він у той момент;

✓ опосередковане самопізнання (зіставлення, порівняння)

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

здійснюється школярами, які досягли певного рівня самосвідомості, наступними шляхами: зіставленням себе з іншими людьми порівнянням ставлення до себе зі ставленням до нього інших людей;

✓ аналіз власних дій та вчинків – виявлення причин та наслідків своїх вчинків, успіхів невдач, це дає можливість робити судження про значимість власної особистості для суспільної справи [1].

Також процес ефективного розвитку рефлексивних здібностей школярів потребує постійної рефлексивної активності від учителя. Якщо функцію оцінювання рівня компетентності школярів у тій або іншій вправі педагог бере тільки на себе, не залишаючи місця для сумнівів, якщо вчитель переходить на мову «аксіом», підмінюючи цитатами логічне обґрунтування, докази декларуванням, то рефлексивні здібності школярів розвиватися не будуть. Потрібно постійно показувати учням приклад ґрунтовного аналізу виконаної вправи з виділенням головних помилок, причин, що призвели до цього та майбутніх наслідків, якщо своєчасно не виправити визначені недоліки.

Педагогічний інструментарій розвитку рефлексивних здібностей школярів передбачає не тільки створення умов для самопізнання та самооцінки школярами власної особистості та фізкультурно-спортивної діяльності, а ще обов'язкову компетентність учителя в питаннях індивідуального рівня сформованості фізичної культури кожного учня. Це досягається завдяки використанню у власній педагогічній діяльності наступних методів.

1. Метод спостереження – це цілеспрямований збір фактів поведінки та діяльності школяра з метою їх наступного аналізу та тлумачення.

2. Метод бесіди є допоміжним та використовується тільки із чітко визначеними цілями: учитель чітко повинен уявляти те, про що він бажає дізнатися з бесіди, та відповідно до цього будувати її план.

3. Метод анкетування може бути використаний учителем для з'ясування характеру взаємовідносин між учнями, їхнього ставлення до навчального предмету, до педагога.

4. Природний експеримент відбувається у звичних реальних умовах для школярів, але експериментальному впливу піддаються (моделюються) самі умови, у яких яскраво проявляються певні риси особистості учнів.

5. Метод тестування пов'язаний із виконанням учнями стандартних завдань, які дозволяють об'єктивно оцінити

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

(кількісно) рівень сформованості певної риси особистості учнів.

Вивчаючи особливості використання методу спостереження в процесі фізичного виховання школярів, Е.П. Ільїн сформулював ряд правил, які він рекомендує використовувати в педагогічній діяльності кожному вчителю:

- ✓ Обов'язкове виявлення позитивних рис школярів із наступним опором на них у процесі фізичного виховання.

- ✓ Окремі характерні риси особистості школярів повинні розглядатись на фоні всієї особистості в цілому. Наприклад, не можна аналізувати наполегливість учня у відокремленні від його спрямованості особистості.

- ✓ Учитель не повинен поспішати з оцінками учнів, допускаючи упередженість та суб'єктивізм у інтерпретації даних спостереження.

- ✓ Необхідно виявити тенденцію в розвитку тієї або іншої риси особистості – прогресує вона чи зникає.

- ✓ Важливо виявляти істинні причини та мотиви проявів негативних рис особистості школяра.

- ✓ Вивчати особистість школяра потрібно в колективі, інакше в групі однокласників його поведінка може відрізнятись від тієї, яку він демонструє на одинці. При корекції поведінки дитини потрібно співпрацювати в цьому питанні з учнівським колективом та учнями, які мають на цю дитину найбільший вплив [1].

Також певний внесок у розвиток методичного інструментарію розвитку рефлексивних здібностей школярів зробив Г.В.Розщупкін. Автор вважає, що кожний учень повинен вміти самостійно аналізувати свій фізичний розвиток та турбуватися про нього. У своїй книзі «Фізична культура школярів 9-10 класів» автор для вирішення завдань із розвитку рефлексивних здібностей пропонує учням самостійно визначити, як заняття фізичною культурою впливають на рівень підготовленості. Для цього школярі повинні завести спеціальний щоденник, у якому вони будуть систематично (три-чотири рази на рік) відстежувати рівень розвитку своїх фізичних здібностей за руховими тестами. Це надасть змогу кожному учню зіставляти отримані результати по кожному із критеріїв із вихідними даними та аналізувати, оцінювати зміни, що з ним відбуваються або не відбуваються. Також у щоденнику пропонується щотижня записувати наступні показники: обсяг та інтенсивність навантаження (відстежуючи позитивну або негативну динаміку); самопочуття; настрій; сон; апетит, працездатність; стан після тренування, режим; маса тіла; динамометрія кистей рук; пульс у спокої; пульс до й після занять;

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

дихання; бажання займатися фізичною культурою. Дівчата, окрім цього, слідкують за показниками, що характеризують протікання менструального циклу: його регулярність та тривалість, зміни в загальному стані організму [5].

Цікаві ідеї щодо організації зворотного зв'язку між результатами фізичного самовиховання підлітків та корекцією їхніх подальших самостійних занять фізичною культурою зустрічаємо в дослідженнях О.Г. Шалара. Автор вважає, що в процесі підготовки підлітків до регулярних самостійних занять фізичною культурою важливого значення набуває вміння школярів самостійно здійснювати контроль за особистісними показниками фізичного розвитку. Для цього дослідник використовує наступні педагогічні прийоми.

1. Пропозиція школярам систематично слідкувати за тим, як фізичні навантаження впливають на їхні організми. Це досягається завдяки регулярним спостереженням за власним самопочуттям, настроєм, апетитом та соном після занять фізичною культурою.

2. Запровадження в процес фізичного виховання підлітків щоденників самоконтролю. Цей щоденник передбачає самомоніторинг (2-3 рази на рік) учнем свого фізичного стану по наступним показникам: маса тіла; зріст; окружність грудної клітини; пульс до занять фізичною культурою та після занять.

3. Висвітлювання показників фізичної підготовленості учнів класу у відповідній таблиці, яка вивішувалася на стенді біля спортзалу або в кабінеті вчителя фізкультури. Таблиця дозволяла побачити кожній дитині власні результати в наступних рухових тестах: біг 30 м; біг 1500 м; нахил уперед; підтягування; човниковий біг; стрибок із місця [7].

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури через призму розвитку рефлексивних здібностей школярів та власний погляд на зазначену проблему дозволили виділити наступні умови їхнього розвитку:

1. У процесі заняття фізичною культурою потрібно задавати учням питання, які вимагають рефлексії учнями своєї фізкультурно-оздоровчої діяльності на занятті. Наприклад, це можуть бути такі питання: чому вчить ця гра? чому ваша команда програла, виграла? що нового ви дізналися на уроці фізичної культури? які навички ви придбали на занятті? як можна придбати на уроці знання, уміння та навички використати поза школою для фізичного самовдосконалення?

2. Потрібно впровадити в процес фізичного виховання та

самовиховання учнів загальноосвітніх шкіл індивідуальні щоденники самоконтролю, які дозволяють школяру систематично відслідковувати особистісні зміни у фізичному стані та аналізувати отримані данні.

3. Використовувати на уроці фізичної культури методи взаємної та колективної оцінки фізкультурно-спортивної діяльності однокласників. Потрібно вимагати, щоб кожна оцінка була обов'язково аргументована, були виділені причини та наслідки такого виконання фізичної вправи.

4. Систематична рефлексивна активність учителя фізичної культури по аналізу фізкультурно-спортивної діяльності учнів на уроці.

5. Регулярне використання вчителем фізичної культури у власній педагогічній діяльності методів вивчення особистісного розвитку школярів у сфері фізичної культури (спостереження, анкетування, бесіди, експеримент, тестування).

Література:

1. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2114 «Физ. воспитание». – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М., 1979. – 66 с.
3. Наин А.Я., Ключев Ф.Н. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект. – Челябинск: Изд-во Челяб. ин-та разв. проф. образ., 1998. – 264 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – Изд. 9-е испр. и доп. – М.: Советская Энциклопедия, 1972. – 846 с.
5. Рошупкин Г.В. Физическая культура школьников 9-10 классов. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Здоров'я, 1979. – 184 с.
6. Словарь иностранных слов. – 7-е издание, перераб. – М.: Русский язык, 1979. – 624 с.
7. Шалар О.Г. Педагогічне керівництво самостійними заняттями школярів фізично культурою: Монографія. – Х.: Нове слово, 2004. – 194 с.
8. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.
9. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ЗАГАДКАМИ

В статье рассматриваются взгляды методистов на проблемы развития логического мышления младших школьников. Описана роль работы над загадками для развития такого мышления.

Термин «загадка» – древнего происхождения. В древнерусском языке слово «гадать» означало «думать», «размышлять». Отсюда и произошло слово «загадка». В загадке дается предметное описание какого-нибудь явления, для узнавания которого требуется немалое размышление. Загадки в прошлом были одной из форм обучения молодежи, через них передавался жизненный опыт народа, а также проверялись умственные способности, сообразительность, наблюдательность, умение преодолеть немалые, создаваемые загадкой трудности логического порядка. Справедливо писал А.П.Квятковский: «Загадка – замысловатое поэтическое выражение, в котором признаки отгадываемого предмета даны в зашифрованном, уводящем в сторону виде. Загадка является своеобразной формой отстранения и строится обычно на принципе замедленной метафоры» [4].

Практика показывает, что применение загадок на уроках в начальной школе позволяет активизировать мышление и речь ребенка, успешнее решать задачи его всестороннего, гармоничного развития.

Проблемой методики работы над загадкой на уроках в начальной школе занимались ученые-методисты (С.Н. Вербицкая, О.В.Джежелей, Ю.Г.Илларионова, Н.В.Кучинский, М.А.Рыбникова, Л.Е.Стрельцова) [1, 2, 8, 9]. Способы доказательства правильности отгадывания достаточно четко определено Ю.Г.Илларионовой. Методисты считают, что в обучении детей отгадыванию загадок нужно придерживаться следующих правил:

1. Прежде чем отгадывать, нужно научить детей сравнивать вещи, предметы, явления, качества.
2. На отдельных занятиях предлагать детям загадки одной тематики, которую обязательно сообщать.
3. Нельзя загадывать загадку о вещах недостаточно известных детям.
4. У одной загадки может быть несколько отгадок. Главное

* © Раевская И.Н., Филюшина Т.В.

– доказать свою мысль аргументами.

5. Особое внимание обращается на формирование умения слушать. Загадку обязательно нужно дослушать до конца.

6. Для успешной работы необходимы неоднократные образцы рассуждений, предложенные учителем [3].

Загадки полны познавательного смысла, содержат широкий круг сведений об окружающем мире. Это даёт возможность использовать их для развития наблюдательности у детей, закрепления знаний о признаках предметов, о существующих в окружающем мире связях между явлениями. Процесс разгадывания загадок вызывает у ребят не только радость, но и способность к анализу, обобщению, формированию умения самостоятельно делать выводы, умозаключения. Но всегда ли учитель получает от ученика верный ответ на загадку?

Главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой логическую задачу. Каждая загадка содержит вопрос, поставленный в явной или скрытой форме. Отгадать ее – значит найти решение задачи, ответить на вопрос, т.е. совершить довольно сложную мыслительную операцию. Предмет, о котором идёт речь в загадке, скрыт, зашифрован, и способы шифровки различны. От способа шифровки зависит тип логической задачи, её сложность, а следовательно и характер умственной операции, которую предстоит совершить отгадывающему [5].

Способы построения логических задач разнообразны. Чаще всего загадка строится на перечислении признаков предмета, явления. В их числе могут быть величина, форма, цвет, вкус, звучание, движение, материал, назначение и др. По указанным признакам и надо найти отгадку. Загадка *«Длинное ухо, комочек пуха, прыгает ловко, любит морковку»*, основана на четырёх признаках свойственных кролику. В ней отмечены признаки внешнего вида (длинное ухо, комочек пуха), манера передвигаться и вкусы животного (прыгает ловко, любит морковку). В загадке *«Солнце печёт, липа цветёт, рожь поспевает. Когда это бывает?»* названы три характерных признака лета: жаркая погода, цветение растений, созревание хлеба. В загадке *«Кто всю ночь по крыше бьёт да постукивает, и бормочет, и поёт, убаюкивает?»* указан только один звуковой признак явления, но он варьируется пятью глаголами, передающими тон дождя. В загадке *«Справа блеск, за блеском – треск, за треском – плеск»* названо несколько последовательных действий – признаков. Они характерны для

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

одного из явлений природы (блеск, треск, плеск), и при этом учтено звучание слов, обозначающих эти признаки. Логическая последовательность перечисления, значение слов и их звучание – всё это и создаёт видимую и слышимую картину грозы [6, 7].

Решение логических задач подобного типа основано на анализе (выделении всех признаков) и синтезе (объединении их в одно целое). Достаточное количество признаков и их конкретность позволяет производить необходимые умственные операции и успешно решать логическую задачу. Чтобы решение было безошибочно надо знать логический механизм отгадывания, владеть соответствующими приемами.

Механизм отгадывания загадок у младших школьников своеобразен:

1. Часто дети торопятся с ответом, не дослушивают загадку до конца, не запоминают её во всех подробностях. Их внимание сосредотачивается на одном наиболее ярком и понятном признаке. Например, отгадывая загадку об очках, *«Сами верхом, а ноги за ушами»* отвечают: «Человек на лошади, потому что верхом» или «Кошка, когда лапками ушки моет».

2. Иногда дети выделяют несколько признаков загадываемого предмета, объединяют их, устанавливая между ними связь, но один, очень важный для отгадки, признак всё же пропускают и загадка остаётся неразгаданной.

Например, неверно отвечают на загадку *«Что вниз вершиной растёт?»* (сосулька). Дают ответ: «Дерево, потому что растёт и у него есть вершина». Два признака «растёт», «вершина» выделены и объединены логической связью, но не замечен третий признак – «вниз вершиной».

3. Бывает, дети опускают один из названных в загадке признаков, если он, по их мнению, мешает предполагаемой отгадке, или заменяют его другим, своим, соответствующим кажущейся отгадке.

Например, загадку *«С виду – клин, разожмёшь – блин»* (зонт) дети расшифровали «Это тесто, потому что его раскатаешь и можно сделать блин». Слово клин было незнакомо. Они опустили его и строили отгадку на признаках – «разожмёшь – блин».

Для успехов в отгадывании ничего нельзя пропускать в загадке: в ней важно всё, каждое слово. Итак, при отгадывании загадки нужно иметь в виду следующий порядок мыслительных операций:

- установить в общем виде, что нужно искать;

- установить, где нужно искать;
- выявить все оставшиеся признаки;
- выдвинуть предположение-отгадку (гипотезу);
- объединить установленные признаки;
- сделать итоговый вывод.

Предлагаем детям отгадать несколько загадок. *«Хлопотун Егорка взялся за уборку: в пляс по комнате пошёл, оглянулся – чистый пол»*. Ставим вопросы: что надо узнать? Кто такой Егорка? Где его искать? В комнате. Что он делает в комнате? Хлопочет (в загадке сказано «хлопотун»), убирает. Что получили в результате? Чистый пол. Теперь ясно, что хлопотун Егорка – веник.

Другая загадка: *«Шевелились у цветка все четыре лепестка. Я сорвать его хотел – он вспорхнул и улетел»*. Что надо искать? Цветок. Он необычный, а такой, который может вспорхнуть и улететь. Значит «цветок» летает. Каков он? У него четыре лепестка, они шевелятся. Значит, это крылышки. Тогда ответ будет естественным умозаключением: «Это бабочка».

Если перед нами загадка с дополнительным, звуковым признаком, то ключом к отгадыванию может быть образная форма ее преподнесения. Поэтому очень важно правильно прочесть такую загадку. Если текст «Я пыхчу, пыхчу, пыхчу, сто вагонов я тащу» прочесть обычно, то определяющим признаком дети назовут «сто вагонов я тащу». Но если подчеркнуто произнести звуки х, ч, щ, передающие пыхтение паровоза, то дети полностью воспринимают текст и с удовольствием называют все признаки. А значит, безошибочно находят отгадку.

В первом классе на уроках обучения грамоте чаще всего используются загадки с рифмующей отгадкой. Например, в дидактической игре «Доскажи словечко». При чтении такого текста очень важно передать его ритмическую структуру, тогда правильная отгадка мелодически завершит произведение:

*Как зовут меня, скажи,
Часто прячусь я во ржи,
Скромный полевой цветок,
Синеглазый...(василек)*

В этой загадке при чтении текста нужно обязательно выделить опорные слова «во ржи», «полевой цветок» и сохранить незаконченность интонации в конце. Иначе можем услышать в ответ, что это мальчик, потому что синеглазый и умеет прятаться.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Загадки с рифмующейся отгадкой более пригодны для коллективного отгадывания. Они рассчитаны на хоровые ответы детей. Здесь каждый ребенок, даже не нашедший решения в данном конкретном случае, приобщается к работе, осознает себя способным к отгадыванию и скорее может овладеть этим искусством.

Как видим, приемы отгадывания очень разнообразны. Но они всегда основаны на единстве содержания и формы загадки в каждом конкретном случае определяются ими. Найти приемы отгадывания и воспользоваться ими – значит понять логический механизм загадки и овладеть им.

Завершающим этапом процесса отгадывания является доказательство, которое всегда основывается на точном анализе материала загадки.

Существует два способа доказательства отгадок. Это дедуктивный способ, в котором доказательство начинается с отгадки, после чего следует подтверждение ее доводами, аргументами и индуктивный, где доказательство начинается с рассуждения, а отгадка является логическим итогом этого рассуждения. К дедуктивному способу доказательства удобнее обратиться, когда загадка заканчивается вопросом. Ко второму способу прибегают при отгадывании загадок, в которых перечисляется ряд признаков, и нет прямого вопроса. Когда дети овладеют различными способами доказательства, то отгадывать загадки они будут легче и точнее, так как приобретут навык логического рассуждения. А значит, отгадывание будет основываться не на случайном совпадении, а на четком анализе материала загадки.

К третьему классу дети уже хорошо овладевают процессом отгадывания загадок. В этот период целесообразно предложить им не только отгадывать загадки, но и составлять их самостоятельно. Этот процесс достаточно сложен. Основная сложность, вызвана желанием, дать детям возможность раскрепостить свою фантазию и опасением, что если они с чем-то не справятся и попадут в тупик, то потеряют интерес к работе такого рода. Поэтому на первоначальном этапе учителю нужно не столько контролировать, сколько попытаться научить детей придумывать загадки.

Так как ребенок младшего школьного возраста зрительную информацию воспринимает лучше, то удобнее все рассуждения кратко записывать в специально составленную таблицу.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Схема составления загадок такова:

1. Выбираем, о чем будем загадывать загадку. Заносим в верхнюю строку таблицы (название). Затем записываем составные части и действия того, про что или о чем будем загадывать. Например, загадываем слово рыба. Пример состава: чешуя, плавники, глаза записываем в левый столбик. Пример действия: молчит, плавает, ныряет, который записываем в правый столбик.

<i>Рыба</i>	
Состав	Действия
чешуя	молчит
плавники	плавает
глаза	ныряет

2. Потом приступаем к заполнению второй таблицы «Действия. Такие же действия». В левый столбик записываем действия данного предмета. Для нашего примера это слова: молчит, плавает, ныряет. В правый столбик записываем предметы, которые имеют такие же действия. Например: молчит – камень, плавает – корабль, ныряет – водолаз.

Действия	Такие же действия
молчит	камень
плавает	корабль
ныряет	водолаз

Получаем загадку: *Не камень – а молчит, не корабль – а плавает, не водолаз – а ныряет.*

3. С таблицей «Составные части. На что они похожи» работаем несколько иначе. Сначала заполняем обе части таблицы. Например: чешуя – кольчуга, глаза – фары, плавники – крылья. Затем пытаемся придумать интересную загадку, лучше попытаться сделать это в рифму: в кольчугу одета, фары без света, крылья – как примета, угадай кто это? Здесь целесообразно использовать коллективную работу над рифмой, свой вариант учитель предлагает только после неудачных попыток детей, причем желательно подвести к этому незаметно.

Составные части	На что они похожи
чешуя	кольчуга
глаза	фары
плавники	крылья

Загадка: *В кольчугу одета, фары без света, крылья – как примета, угадай кто это?*

Такая работа над загадками развивает логическое мышление, учит видеть в окружающем мире общие свойства и различия предметов и явлений. Систематическое обращение к загадке приближает ребенка к пониманию народной и литературной речи, обеспечивает более быстрое мыслительное, речевое и художественное развитие. Все это в дальнейшем будет способствовать формированию обобщений, умению давать определение понятиям, развитию мыслительных операций.

Литература:

1. Бетенькова Н.М., Фонин Д.С. Конкурс грамотеев. – М.: Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1995.
2. Волина В. В. Учимся играя. – М.: Новая школа, 1994.
3. Горина К. И., Горячев А. В. Информатика в играх и задачах. М.: «Баласс», «Экспресс», 1997.
4. Зимовец Н. А., Пашенко В. П. Загадки на занятиях по математике // Начальная школа. – 1988. – № 8.
5. Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки. – М.: Просвещение, 1985.
6. Квятковский А.П. Поэтический словарь. -М., 1966, -с. 110
7. Кудыкина Н. В. Дидактические игры и занимательные задания для 1 класса. – К.: Радянська школа, 1989.
8. Минский Е. М. Игры и развлечения в группе продленного дня. – М., 1980.
9. Ундзенкова А. В., Сагирова О. В. Русский – с увлечением! – Екатеринбург: «АРД ЛТД», 1997

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВНУШЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Стаття містить відомості про сутність навіювання, його види та роль у спілкуванні, вихованні й навчанні школярів, види контрнавіювання.

1. Общаясь с другими людьми, человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся социальные нормы, ценности, знания и способы деятельности, а также формируется как личность. То есть, общение выступает важнейшим фактором психического развития человека. В общем виде можно определить общение как универсальную реальность, в которой зарождаются, существуют и проявляются в течение всей жизни психические процессы, состояния и поведение человека.

По своему назначению общение многофункционально. В социальной психологии выделяют несколько основных функций общения:

а) общение как взаимодействие (реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности);

б) формирующая функция общения (проявляется в процессе формирования и изменения психического облика человека: общение ребенка и взрослого – это не только передача первому суммы знаний, умений и навыков, которые он механически усваивает, но и сложный процесс взаимных влияний, обогащений и изменений; это общение как обмен информацией);

в) в общении проявляется функция организации и поддержания межличностных отношений (в процессе общения с другими людьми человек получает возможность познать, утвердить и подтвердить себя; желая утвердиться в своем существовании и в своей ценности, человек ищет точку опоры в других людях).

Общение играет существенную роль в процессе формирования личности: в освоении с детских лет норм социально-типичного поведения (общение как нормативный процесс); в эмоциональном развитии; в приобретении детьми индивидуального социального опыта (общение как познавательный процесс); в реализации типичных и индивидуальных сторон

* © Боянжу М.Г.

личности (общение как способ и средство социального утверждения личности).

Одним из ведущих факторов формирования личности является внутрисемейное общение. Его особенности обусловлены многоаспектностью семейных отношений (эмоционально-психологические, половые, нравственно-родственные), их естественностью, постоянством, сердечностью, глубокой интимностью, взаимозаинтересованностью; своеобразием восприятия этих воздействий семьи.

2. Современная психолого-педагогическая наука убедительно доказала: для того чтобы воспитание было эффективным, у ребенка необходимо вызвать положительное отношение к тому, что учителя, родители хотят в нем воспитать. А то или иное отношение всегда формируется в деятельности, через сложный механизм взаимоотношений.

Представление ребенка о мире, его система ценностей и установки в значительной мере определены тем, что он принимает оценки и рекомендации, сообщаемые ему дома, в семье и в школе взрослыми людьми, пользующимися авторитетом.

Печать авторитета переносится в дальнейшем на другие лица и даже на средства информации.

То, что ребенок видит по телевизору, слышит по радио и читает в книгах и журналах, кажется ему особенно достоверным. Ставить под сомнение достоверность сообщений, поступающих из всех этих источников, означает ставить под сомнение авторитет самих родителей, учителей. В тех случаях, когда ребенок воспитывается в атмосфере уважения авторитетов или страха перед ними, критический подход может привести к неуверенности, тревоге.

По мере того, как ребенок растет и превращается во взрослого человека, он начинает проявлять склонность ко все большей ориентации на собственное критическое суждение и сохранение своего права на независимость суждений и действий. Но и во взрослом человеке по-прежнему кроется весьма податливый к внушению ребенок, который продолжает верить в истинность того, чему его учат.

При определенных условиях внушение способно вызывать некоторые изменения в психике и поведении людей. Оно может влиять на мотивы поведения и деятельности личности и социальной общности, на их оценки, мнения и отношения, на использование потенциальных физических и умственных сил, а

также и на другие стороны индивидуальной и групповой психологии.

Главным условием внушающего воздействия является, с одной стороны, авторитарность источника информации, а с другой – доверие или, во всяком случае, отсутствие сопротивления воздействию влиянию. При соблюдении этого условия высказывания внушающего могут оказывать значительное влияние на восприятие внушаемых, их оценки, суждения по отношению к различным социальным объектам. Способы психологического воздействия на личность и группу многообразны. Это – убеждение, конформизм, подражание, психическое «заражение». Среди них определенное место занимает внушение, которое функционирует в комплексе с другими способами влияния на психику и поведение людей, на целостное формирование личности. Вместе с другими способами психологического воздействия внушение включается в процессы воспитания, труда. В зависимости от преследуемых целей и получаемых результатов оно принимает различные функциональные формы: педагогического внушения, психотерапевтического внушения.

3. Внушение является одним из способов психологического воздействия. И как таковое оно обладает рядом специфических особенностей, которые отличают его от других способов психологического воздействия, таких как убеждение, подражание и другие. Явление внушения представляет собой сложную систему «суггестор – суггеренд». В психику суггеренда «вводятся» те или иные установки, направленные на повышение чувствительности органов чувств, устойчивости внимания, силы памяти, скорости мыслительных реакций, силы воли, способности владеть чувствами, а также установки, направленные на изменение привычек, потребностей, интересов, отношений.

Внушение в общем виде можно представить как психологическое воздействие, которое осуществляется с помощью речи и неречевых средств и отличается сниженной аргументацией. Суггестор, в соответствии со своими целями и намерениями и используя определенные приемы внушения, «вводит» в психику суггеренда те или иные установки, направленные на изменение психической деятельности.

Внушение принимается суггерендом при сниженной степени осознанности и критичности, становится его внутренней установкой, которая направляет, регулирует и стимулирует

психическую и физическую активность, реализуемую при той или иной степени автоматизма.

По образному выражению В.М.Бехтерева, «внушение, в отличие от убеждения, входит в сознание человека не с парадного входа, а как бы с заднего крыльца, минуя сторожа – критику».

Внушение вообще непременно содержится в любом, совершенно любом общении людей. Совет, указание, высказывание собственного мнения уже таят в себе внушение. Любая речь – это внушение, действенное или исчезающее впустую в зависимости от таланта и умения говорящего и от готовности слушателя – готовности в меру доверия, возможности и способности поверить, от активности и достаточности ума.

В разной степени и от разных лиц подвержен внушению любой человек. «Не замечая того, сами мы приобретаем в известной мере чувства, суеверия, предупреждения, склонности, мысли и даже особенности характера от окружающих нас лиц, с которыми мы чаще всего общаемся» [1].

Внушение – это то духовное влияние, которое оказывают люди друг на друга. Оказывают словами, интонацией, мимикой и жестами, собственными поступками и действиями, самим фактом своей симпатии, отвращения, ненависти, любви или страха. Внушение – это всякое информационное воздействие на личность помимо сознательного контроля разума. Содержанию сознания, усвоенному по механизму внушения, в дальнейшем присущ навязчивый характер; оно с трудом поддается осмыслению и коррекции, представляя собой совокупность «внушенных установок» (Д.И.Узнадзе). Методы внушения в бодрствующем состоянии позволяют воздействовать таким образом, что часто другой человек и не догадывается, что в данный момент подвергается воздействию.

Однако далеко не всякая информация оказывает внушающее воздействие. В зависимости от формы подачи, источника поступления и индивидуальных особенностей личности одна и та же информация может либо оказывать, либо не оказывать внушение. Людям часто кажется, что внушаемость прямо связана со слабостью характера и интеллекта. В действительности же дело обстоит как раз наоборот: чем выше интеллект, чувствительность и воображение человека, тем больший эффект оказывает на него внушение и самовнушение.

Внушение, по утверждению Б.П.Поршнева, состоит в том,

что если имеется полное и безоговорочное доверие слушающего к говорящему, то слова второго вызывают у первого те самые представления, образы и ощущения, какие имеет ввиду говорящий, а полная ясность и безоговорочность этих вызванных представлений с той же необходимостью требуют действий, как будто эти представления были получены прямым наблюдением или познанием самого слушающего, а не посредством другого лица.

Внушаемость личности тесно связана с ее самовнушением. Внушение во всевозможных формах постоянно действует на нас с момента нашего рождения и до самой смерти. Внушенная информация вырабатывает у личности определенные отношения к окружающему миру. Личностное отношение к миру влияет на направленность жизни и деятельности человека. Но люди не имеют никакого представления об отношениях, которые незаметно превращаются в активный процесс самовнушения, который корнями уходит в почву внушения, а набирает силу в личностных отношениях.

4. Социальная психология, психотерапия (В.Н.Куликов, Б.Д.Карвасарский) рассматривает внушение в связи со следующими его особенностями:

- во-первых, содержание внушения, в конечном счете, всегда социально детерминировано, так как оно определяется идеологией, моралью и политикой того общества, чьи интересы и цели защищает источник суггестивной (внушаемой) информации;
- во-вторых, процесс внушения представляет собой взаимодействие членов суггестивной пары, в роли которых выступают социальные общности и составляющие их личности;
- в-третьих, ход и исход процесса внушения зависит не только от того, кто оказывает внушающее воздействие (суггестолог), а также от тех влияний, которые они испытывают со стороны своего социального окружения.

Внушения делятся на вербальные и невербальные.

Вербальные внушения можно разделить на три большие категории: прямое внушение; косвенное внушение; открытое внушение.

Прямое внушение. Недвусмысленно указывает на намерения суггестора. Различают несколько видов прямого внушения.

А) *Явное прямое внушение.* Суггестор (психолог, учитель, психотерапевт) точно и ясно указывает, чего он хочет добиться

или что должно произойти. У пациента (ученика) в этом случае нет выбора.

Б) *Закамуфлированное прямое внушение*. Суггестор ясно предполагает нечто замаскированное в силу того, что это будет частично исходить от самого пациента. Что именно должно произойти, открыто не указывается.

Косвенное внушение. Преследует определенную цель и указывает на намерения суггестора, выраженные в неявном виде, даже если пациент обычно их не распознает. У него есть выбор и возможность не принимать того, что ему внушается. Таким образом, суггестор не провоцирует сопротивление и избегает неудач. Само по себе косвенное внушение очень близко к манипуляции, поэтому оно широко используется в фазе поведения или для того, чтобы сориентировать пациента в том направлении, которого он спонтанно избегает. Косвенное внушение бывает нескольких видов.

А) *Внушение, связанное со временем*. При таком внушении делается предположение и указывается, что оно может быть принято позже (когда именно, не указывается). В подобной форме, естественно, не может быть отвергнуто пациентом и в конечном итоге принимается.

б) *Мобилизующее внушение*. Пациенту предлагается нечто неопределенное – расплывчатые мобилизующие рамки, которые он заполнит в зависимости от своей готовности и внутренних ресурсов.

– Невербальное внушение. Чрезвычайно многочисленно и отчетливо воздействует на бессознательном уровне. Различным образом может использоваться суггестором – сознательно или бессознательно. Жесты, поведение, установки, интонации голоса – все это активные средства общения.

По критерию наличия цели и усилий, применяемых суггестором, выделяются непреднамеренное и преднамеренное внушение.

Преднамеренное внушение представляет собой целенаправленное и сознательно организуемое психологическое воздействие. У суггестора есть конкретная цель, которую он старается достичь. Он знает, что и кому хочет внушить.

Непреднамеренное внушение характеризуется тем, что суггестор не ставит перед собой цель внушить данному суггеренду ту или иную мысль, действие, поступок. Можно полагать, что учитель, воспитатель, родители не имеют намерения внушить воспитаннику неверие в свои силы, мысль о

неисправимости недостатков, своеобразную покорность «судьбе». Однако замечания педагога («ты просто неисправим»), хотя и вопреки его желаниям, могут внушить ученику многие отрицательные психические состояния и особенности. Когда родители чрезмерно переживают предстоящие экзамены своих детей, усиленно готовят их к проверке знаний, то, сами того не желая, могут внушить детям страх перед экзаменами, неуверенность, которые парализуют их умственные силы и способности. Но неверно было бы считать, что непреднамеренное внушение всегда только отрицательно. Оно может формировать многие положительные качества личности: отношения, традиции, обычаи, нравы.

При непреднамеренном внушении суггестор не прилагает никаких усилий. Да это и понятно: если нет цели внушения, то незачем искать приемы воздействия и прилагать суггестивные усилия.

Вообще при непреднамеренном внушении суггестор может и не знать, что на кого-то оказывает воздействие. Здесь большую активность проявляет суггеренд, он «берет на себя» воздействие суггестора.

Наши наблюдения показывают, что существенной особенностью непреднамеренного внушения является наличие у суггеренда предрасположенности к тому, что внушается. Только при этих условиях слова говорящего, помимо его намерения и усилий, могут приобрести внушающую силу, так как «падают» на благодатную почву.

5. Как отдельной личности, так и целой группе людей могут внушаться самые различные мысли и взгляды, мнения и оценки, дела и поступки, те или иные психические состояния (плохое или хорошее настроение, эмоциональный подъем или спад).

Внушение можно делить на положительное и отрицательное. Первое характеризуется положительной направленностью своего содержания. Оно «прививает» личности и социальной общности положительные психологические качества, свойства и состояния (честность, трудолюбие). Отрицательное же – противоположные. Если, например, учитель постоянно говорит ученику об учебных неудачах, то этим он может ненамеренно внушить школьнику неуверенность в своих силах и спад умственной активности.

По способу воздействия внушение делится на прямое или открытое и косвенное или закрытое.

Выделяются два признака **прямого** или **открытого**

внушения. Это, во-первых, открытость цели внушения, определенность того, что суггестор стремится внушить суггеренду. Например, внушение прямо и открыто призывает суггеренда к совершению определенного действия или удержания от него: «Теперь ты всегда будешь прилежно готовить уроки». Во-вторых, открытое внушение отличается своей прямой направленностью на конкретного суггеренда. Оно направлено прямо в цель, прямо и открыто внушает конкретному суггеренду конкретное содержание.

Иные характеристики имеет **закрытое** или **косвенное** внушение. В.М. Бехтерев называл его опосредованным воздействием, ибо в нем «мы не действуем непосредственно самим внушением, а связываем внушение с определенным предметом, благодаря чему внушение и осуществляется в связи с данным предметом». При таком взгляде в качестве признака косвенного внушения признается связь между словесным и предметным воздействием.

При косвенном внушении цель воздействия закрыта. Например, рассказом, повествованием. Здесь открыто не говорится, что именно суггестор хочет внушить своему суггеренду. Но степень закрытости цели воздействия бывает различной. Иногда косвенное внушение содержит лишь намеков на то, что желает внушить суггестор, чего он добивается. Иногда степень закрытости цели косвенного внушения бывает еще меньшей, а намеков суггестора – более «прозрачным».

Нередко косвенное внушение не имеет прямой и непосредственной направленности на того, кто является истинным объектом воздействия. Речь может идти о другом человеке или о другой социальной общности, даже о других фактах и событиях, но таким образом, чтобы истинный суггеренд узнал в другом человеке себя, свои действия и поступки. Это выглядит как внушение «окольным путем». Есть основание полагать, что при прочих равных условиях косвенное или закрытое внушение эффективнее внушения прямого или открытого.

Специфическим способом психологического воздействия является **внушение через противопоставление**. Суггеренд противопоставляется другому человеку, с которым он соревнуется в том или ином деле. В этом случае делается ставка на то, что суггеренд не уступает в соревновании. При данном приеме внушения в формуле воздействия говорится нечто противоположное тому, что в действительности

добивается суггестор. Например, робкому и неуверенному подростку надо внушать смелость и уверенность в соревновании. Эффективность действия внушения через противопоставление зависит от ряда условий: суггеренд не должен знать истинных целей и намерений суггестора. Стоит суггеренду узнать, чего хочет добиться суггестор, как внушение через противопоставление может перестать действовать; необходимо, чтобы суггеренд верил, что тот, кому он противопоставляется и с кем он соревнуется, действительно может сделать то, о чем говорит суггестор. Если такой веры нет, то внушение через противопоставление не будет работать. Для противопоставления необходимо брать такого человека, с которым суггеренд действительно соревнуется, который является его «конкурентом». Использование для противопоставления нейтральных для суггеренда лиц не дает эффекта внушения.

Особой разновидностью психологического воздействия является **внушение через запрет**. При внушении через запрет формула объективно выглядит как запрет совершать то или иное действие или поступок. Только этот запрет не имеет обоснования, совершенно не аргументирован. При таком условии запрет, преломляясь через особенности личности суггеренда, может получить значение стимула к совершению действия или поступка, о котором идет речь.

Эффективность внушения через запрет зависит прежде всего от содержания его формулы. Чтобы внушение через запрет работало как побуждение, необходимо из формулы воздействия полностью исключить аргументацию запрета.

Существенно зависит внушение через запрет от особенностей личности суггеренда (ученика, пациента), особенно от степени внушаемости (средняя, низкая).

По способу воздействия выделяется **внушение доверием**. Формула его выглядит примерно так: «Я, твой руководитель, и весь наш коллектив доверяем тебе это важное дело. Ты можешь его выполнить, и мы уверены, что выполнишь его успешно». Реакция суггеренда должна быть примерно такая: «Мне доверяют. Я должен напрячь все силы, чтобы оправдать доверие». Внушение доверием широко используется в практике руководства людьми и в воспитании. Существенно влияет на эффективность внушения доверием отношение суггеренда к тем людям, которые оказывают ему доверие.

Эффективность внушения закономерно зависит от

правильного выбора способа воздействия. А это возможно при учете, по крайней мере, следующих факторов: а) цели внушения, б) психологических особенностей и состояния суггеренда, в) особенностей суггестора, г) условий проведения внушения. Выбор способа внушения во многом зависит от индивидуальных, возрастных и других особенностей и состояния суггеренда. Например, если суггеренд слабо внушаем, то целесообразнее применять не прямое, а косвенное внушение. А если суггеренду присущ ярко выраженный негативизм, то можно использовать внушение через запрет.

6. В процессе общения воздействию внушения противостоит процесс **контрвнушения**. Его механизм формируется в процессе общего развития личности под влиянием воспитания. Он включает мыслительный, эмоциональный и волевой компоненты. Исследования, практика установили, что в своем развернутом виде контрвнушение включает отношение суггеренда к личности суггестолога и к тому, что он хочет внушить. Механизм контрвнушения может функционировать на разных уровнях развернутости.

В начале процесса внушения, как правило, включается в действие отношение суггеренда к личности суггестора, которое может влиять и на отношение к содержанию внушения. Эту мысль можно выразить известной пословицей: «встречают по одежке, а провожают по уму». Внешний вид (форма одежды, темные очки, борода, усы или др.) имеет немаловажное значение. В.Н. Куликов выделяет несколько видов контрвнушаемости.

Ненамеренная и намеренная. Основой первой является свойственная людям некоторая степень сомнения, недоверия и критичности, проявляющаяся на неосознаваемом уровне. Они начинают действовать в момент внушения автоматически. Намеренная контрвнушаемость действует на осознаваемом уровне психики в соответствии с целями и намерениями испытуемого. Он критически анализирует то, что ему пытаются внушить, сопоставляет содержание внушения со своими взглядами и убеждениями и в той или иной степени не принимает его.

Индивидуальная и групповая контрвнушаемость. Индивидуальная контрвнушаемость обуславливается характерологическими и возрастными особенностями личности, ее жизненным опытом, социальными установками.

Под групповой контрвнушаемостью понимается

противодействие внушению со стороны группы. Как показали исследования, групповая контрвнушаемость зависит от качественного состава группы, степени ее сплоченности, единства целей и мотивов деятельности и ряда других факторов.

Общая и специальная контрвнушаемость. Первая основывается на общей критичности личности в отношении внешних воздействий. Она отличается широким диапазоном проявлений, и, как правило, небольшой силой. Специальная контрвнушаемость имеет более узкую сферу действий, вплоть до установки на одного суггестолога или на конкретную внушаемую информацию, и в этом случае бывает резко выраженной.

7. Развивая методику традиционных средств воздействия, педагогика и психология также обращает внимание на способы и приемы педагогического, психологического влияния, обеспечивающие взаимосвязь сознательных и неосознаваемых компонентов психики человека. Одним из таких недостаточно исследованных воздействий является педагогическое внушение.

Современная наука, рассматривая внушение как вид психического воздействия, воспринимаемого на разных уровнях осознанности, показывает ту существенную роль, которую этот фактор играет в настроении и поведении человека. В акте общения людей всегда есть элемент внушающего воздействия. Типичным является внушающее воздействие педагога на школьника, родителей на своих детей, врача на пациента.

В педагогическом процессе внушение – распространенное явление, которое требует детального изучения его роли как объективно действующего фактора и не менее глубокого исследования целесообразности применения внушения как средства педагогического воздействия. Внушение как метод педагогического воздействия (педагогическое внушение) – целенаправленное воздействие воспитателя, учителя, адресованное к неосознаваемой сфере психики воспитуемого. Внушение в практике воспитания преследует задачу побуждения школьника к активному совершенствованию своих морально-волевых качеств.

Восприимчивость человека к внушению обеспечивается таким свойством личности как внушаемость (суггестивность). Для внушаемости характерна безотчетная подчиняемость человека требованиям других людей. В более общем виде внушаемость можно определить как безотчетное

саморегулирование личности, совершаемое под влиянием внешних средств воздействия.

Педагогические ситуации нередко таковы, что легче и проще адресоваться путем внушения к неосознаваемой сфере воспитанника. Воздействие, воспринимаемое вначале не вполне осознанно, в силу существующего состояния активности, затем осознается, обеспечивая тем самым реализацию принципа сознательности обучения и воспитания. Подход к педагогическим явлениям с точки зрения взаимосвязи неосознаваемого и сознательного дает возможность эффективно осуществлять управление воспитательным процессом. Вместе с тем, следует иметь ввиду, что внушение как способ влияния оказывает известное давление на психику человека. В нашей системе воспитания оно применимо только в гуманных целях – в целях совершенствования качеств личности человека. Поэтому к внушению как к средству педагогического воздействия следует относиться весьма осмотрительно, применять его не изолировано, а вместе с убеждением и другими методами воспитания. Внушение как средство педагогического воздействия – сложный комплекс взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся. Она протекает в конкретном детском школьном коллективе, где характер общественного мнения и позиция ученика в своей группе имеют существенное значение для реализации целей воспитания. Опытная работа показала, что в педагогическом процессе правильный учет объективно существующей взаимосвязи неосознаваемых и сознательных компонентов психики делает внушение эффективным методом развития активности всех внутренних сил школьника. Внушение воспитывает уверенность в своих силах, стремление к самовоспитанию, способствует созданию у школьников бодрого настроения.

Содержание и методика стимулирования познавательной и общественной активности школьника должны соответствовать степени его внушаемости.

Внушение при активном участии самого школьника изменяет негативные установки, тормозит дурные привычки, стимулирует стремление к самосовершенствованию.

Проведенная опытная работа подтвердила предположение о том, что ни один вид внушения не может применяться изолировано, вне связи со всей системой воспитания. В воспитательной работе для формирования определенного типа

поведения требуется не только определенное давление на психику воспитанника, но и создание жизненных ситуаций, которые способствовали бы реализации внушенных установок, а также создания условий для сознательного, ответственного, творческого поведения, соответствующего целям воспитания.

Использование приемов внушения в дидактическом процессе предполагает не только ввод учебной информации в состоянии психического расслабления, но и включение знаний, усвоенных на репродуктивном уровне, в проблемно-поисковое обучение, в поисковую деятельность учащихся.

Умелое применение разнообразных средств внушающего воздействия интенсифицирует педагогический процесс, помогает учителю оперативно управлять всем ходом формирования личности.

8. Сопутствующее внушение влияет на непреднамеренное влияние всей окружающей обстановки, на психическое состояние человека. Здесь отсутствует специальная целенаправленность внушающего влияния, хотя различные факторы, составляющие педагогический процесс, воздействуют по механизму внушения на психическое состояние школьника.

Особого внимания в исследовании сопутствующего внушения требует вопрос предупреждения дидактогении.

К.К. Платонов, обращая внимание педагогов на это явление, определяет дидактогению как невроз учащихся, появляющийся в результате грубого, а иногда просто нечуткого, неосторожного слова учителя.

Следует отметить, что не только грубое, резкое слово, но даже интонация учителя может оказать травмирующее для психики учащегося влияние.

В школьной жизни немало ситуаций, требующих от ученика эмоционального напряжения. Ответ перед классом, контрольная работа, экзамен и другие подобные ситуации создают значительные трудности школьникам застенчивым, тревожным, со слабым типом нервной системы. Для них неосторожные или грубые слова педагога приобретают чрезвычайно сильное внушающее воздействие и могут привести к психической травме. Предупреждение подобных явлений связано с разработкой психолого-педагогических основ взаимоотношений учителя и ученика.

9. Педагогическое общение представляет собой коллективную систему социально-психологического взаимодействия. В связи с этим можно выделить следующие линии общения:

- общение педагога с отдельными учащимися;
- общение педагога через отдельных учащихся с коллективом в целом;
- общение с коллективом в целом;
- общение педагога через коллектив с отдельными учащимися.

Причем эти линии общения находятся в постоянном взаимодействии, пересекаются, взаимопроникают.

Исследования по проблеме общения показывают, что в процессе педагогического общения происходит взаимозаражение общающихся, существенным образом влияющее на творческое самочувствие педагога и класса. Это взаимозаражение возникает на основе эмоциональной общности переживаний педагога и обучающихся, укрепляет её, выступая одновременно как результат эмоциональной общности. Этот эффект существенным образом влияет на содержательную сторону педагогического общения, на уровень познавательной деятельности учащихся.

При решении развивающих задач через общение создаются положительные психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности:

- преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность);
- создаются возможности для выявления и учета индивидуально-типологических особенностей учащихся;
- осуществляется социально-психологическая коррекция в развитии и становлении важнейших личностных качеств (речь, мыслительная деятельность).

Важным аспектом педагогического общения является взаимопонимание общающихся в процессе деятельности, поскольку именно на основе взаимопонимания происходит восприятие и усвоение научных знаний и нравственных установок воспитуемыми и постижение педагогом индивидуальных особенностей этого процесса у обучаемых.

Субъективные элементы педагогического общения важны не только для организации собственно общения в педагогической деятельности, но и для реализации учебно-воспитательного процесса в целом.

Процесс педагогического общения и, конечно, педагогического внушения, осложняется целым рядом условий:

- незнание индивидуальных особенностей учащихся

разного возраста;

- психическое состояние педагога и учащегося;
- низкий уровень коммуникативных умений и навыков.

Педагогическое общение неизбежно предполагает умение педагога:

- быстро, оперативно и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения;
- правильно планировать и осуществлять саму систему коммуникации, в частности её важнейшее звено – речевое воздействие;
- быстро и точно находить адекватные содержанию общения коммуникативные средства, соответствующие одновременно творческой индивидуальности педагога и ситуации общения, а также индивидуальным особенностям воспитанника, выступающего в качестве объекта воздействия;
- постоянно ощущать и поддерживать обратную связь в общении;
- педагогическая импровизация в общении опирается на способность педагога оперативно и правильно оценивать ситуации и поступки учащихся, принимать решение сразу, порой без предварительного логического рассуждения, на основе предшествующего опыта и педагогических знаний, эрудиции и интуитивного поиска, и органично воплощать его в общении с детьми, продуктивно действовать в меняющихся обстоятельствах деятельности, чутко реагируя на их изменения, корректируя собственную деятельность.

10. Профессиональная культура отношений педагога и воспитанников определяется не только системой профессиональных мотивов, установок, ценностных ориентаций, эмоционально-волевых процессов, действий и поступков, определяющих эффективность педагогического взаимодействия в учебно-воспитательном процессе, но и способностью предвидеть и объективно оценить результаты своей профессиональной деятельности. Главная задача педагога состоит в том, чтобы найти адекватную избранному методу воздействия систему общения, через которую осуществляется педагогическое воздействие на учащихся.

В структуре педагогического процесса важную роль играет не только педагогическое воздействие (деятельность учителя) и ответная реакция (деятельность ученика), но и связующее звено между ними – коммуникативная задача.

Результативность школьной работы определяется

характером ответной реакции ученика на педагогическое воздействие учителя. Ответная реакция может быть позитивной, нейтральной и негативной.

Позитивная ответная реакция характеризуется тем, что педагогическое воздействие положительно воспринимается учеником, т.е. воздействие педагога совпадает с интересами, желаниями, установками, ценностными ориентациями обучаемого и воспитуемого.

Нейтральная ответная реакция характеризуется тем, что педагогическое воздействие не затрагивает ученика, к нему он равнодушен. При таком воздействии он не чувствует значимости предпринимаемых педагогом усилий.

Негативная ответная реакция – педагогическое воздействие отрицательно воспринимается учеником. Оно вступает в противодействие с мотивами, потребностями, установками учащегося.

Педагогическое воздействие и позитивная ответная реакция ученика составляет основу взаимодействия учителя и учащихся в учебно-воспитательной работе. Педагогическое взаимодействие предполагает обмен информацией, познание личности, организацию творческой деятельности и построение взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств, совпадение направленности педагогического воздействия и ответной реакции воспитанника.

Такое взаимодействие учителя и учащихся в школьной практике состоит в том, что оно предполагает в своей основе товарищеские отношения, сотрудничество. Вопрос об условиях, обеспечивающих сотрудничество в системе «учитель – ученик», имеет большое практическое значение.

Если учебно-воспитательный процесс в школе организован так, что ученик выступает в роли исполнителя диктата учителя, когда последний использует в своем арсенале целую систему запретов и принуждения, то рассчитывать на положительный результат педагогической работы не приходится. Педагогу важно при организации учебно-воспитательного процесса на принципах сотрудничества прежде всего выявить динамику развития внутренней позиции личности учащегося в логике педагогического процесса. Внутренняя позиция есть система, возникающая из того, как воспитанник на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать.

Именно эта внутренняя позиция обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающему миру и самому себе.

Соответствие внутренней позиции личности ученика системе педагогических воздействий является одним из важных условий, обеспечивающих эффективность взаимодействия учителя и учащихся и как итог его – результативность обучения и воспитания.

Эффективность педагогического взаимодействия определяется и особенностями чувствительности личности школьника к воздействиям педагога.

Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся достигнет прогнозируемых педагогом целей при условии обеспечения активной позиции обеими сторонами педагогического процесса. Эффективность педагогического процесса во многом зависит от того, как учитывается социально-психологическая структура взаимодействия педагога и обучаемых.

Взаимодействие возможно лишь там, где обеспечивается социально-психологическое единство педагога и учащихся. Игнорирование этой стороны педагогического процесса затрудняет педагогическое взаимодействие, подменяет его педагогическим воздействием.

Эффективность взаимодействия определяется тем, насколько педагог владеет способами взаимопонимания, к числу которых относят убеждение, заражение, подражание, внушение.

Литература:

1. Бехтерев В.М. Гипноз. – Донецк: Сталкер, 1999.
2. Слободяник А.П. Психотерапия, внушение, гипноз. – К.: Медицина, 1968.
3. Кондрашов В.В. Внушение и гипноз. – Ростов на Дону: Феникс, 2004.
4. Куликов В.Н. Психология внушения. – Иваново, 1978.
5. Проблемы психологического воздействия / Под ред. Куликова В.Н. – Иваново, 1978.
6. Экспериментальное изучение педагогического внушения // Под ред. Шварца И.Е. – Пермь, 1973.
7. Ахмедов Т.И. Практическая психотерапия: внушение, гипноз, медитация. – Ростов на Дону: Феникс, 2002.
8. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.
9. Боянжу М.Г. Не нашкодити словом і ділом // Радянська школа. – 1989. – №4.
10. Боянжу М.Г. Дидактогенія – шкільний невроз // Психолог. – 2004. – №47.

АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧЕНОГО-ПЕДАГОГА Є.П.ГОЛОБОРОДЬКО

Здатність педагогічної науки здійснювати випереджальну, прогностичну функцію й указувати практиці шляхи розв'язання назрілих освітніх проблем цілком залежить від наявності в суспільстві творчих, активних особистостей, які мету своєї діяльності вбачають у втіленні гуманістичних засад філософії освіти, формуванні інтересу людини до розвитку й саморозвитку, прагнення приймати рішення й нести за них відповідальність.

На теренах Таврії однією з таких особистостей є доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України, академік АПСН, дійсний член Міжнародної слов'янської академії освіти імені Я.А.Коменського, професор кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів Євдокія Петрівна Голобородько.

Народилася Є.П.Голобородько у селі Проценково Херсонського району Херсонської (в ті роки – Одеської) області в багатодітній селянській родині. Спочатку навчалася в Проценківській початковій, а потім – у Зеленівській семирічній школах, обидві з яких закінчила на «відмінно» й 1952 року вступила до Херсонського педагогічного училища. По закінченні середньо-спеціального освітнього закладу 1956 року одержала диплом із відзнакою та продовжила навчання на мовно-літературному факультеті Херсонського державного педагогічного інституту ім.Н.К.Крупської (1956-1960) за спеціальністю російська мова й література.

За призначенням працювала вихователем і вчителем української мови та літератури в середній школі-інтернаті № 1 міста Херсона (1960-1964), викладала українську й російську мови та інші предмети в Бериславському педагогічному училищі Херсонської області (1964-1967).

На розвій педагогічних пріоритетів Є.П.Голобородько вплинули педагогічна культура й практика широковідомого на Херсонщині освітянина, заслуженого вчителя України К.Й.Голобородька, який тривалий час був директором Станіславської середньої школи й розвивав у своїх вихованців незмінний інтерес до знань, бажання постійного професійного зростання, стратегію працелюбства, уміння шанувати інші погляди й думки.

Наукову долю Є.П.Голобородько значною мірою визначили відомі вчені ХХ-ХХІ ст. – лінгвісти, методисти, педагоги України, Росії, Білорусії: проф.Н.А.Пашківська, проф., член-кор. АПН України

* © Зубко А.М.

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

О.М.Беляєв, акад.С.У.Гончаренко, акад.В.М.Русанівський, акад. Ю.О.Карпенко, проф.І.І.Кобиляцький, проф.М.О.Карпенко, проф.Н.М.Арват, проф.М.І.Пентиліук, акад.О.Я.Савченко, акад. М.С.Вашуленко, акад.А.М.Богуш, член-кор.АПН України В.І.Лозова, проф.І.М.Подгаєцька, проф.Т.Б.Жулій, проф.Л.В.Вознюк, проф. В.К.Іваненко, проф.Г.Г.Озерова, проф.А.П.Коваль, проф. К.М.Плиско, проф.Л.П.Федоренко, проф.М.Т.Баранов, проф. М.Б.Успенський, проф.Г.О.Фомічова, проф.О.О.Бистрова, акад. М.М.Шанський, проф.Т.О.Ладиженська, проф.П.А.Лекант, проф. Л.П.Іванова, проф.Л.О.Кудрявцева, акад.В.О.Тишков, акад.РАО В.П.Борисенков, акад.Є.В.Бондаревська, акад.І.Ф.Протченко, акад.А.Є.Супрун і багато інших вітчизняних і зарубіжних науковців.

З 1967 працює в Херсонському державному педагогічному інституті ім. Н.К.Крупської (нині – університет). Пройшла шлях від викладача з погодинною оплатою до професора. Двічі була заступником декана філологічного факультету.

Навчалася в цільовій аспірантурі при Науково-дослідному інституті педагогіки України (1975-1976). 1978 року захистила кандидатську дисертацію із проблеми навчання російської мови в умовах близькоспорідненої двомовності (НДІ ВРМНШ АПН СРСР) під керівництвом кандидата філологічних наук Н.А.Пашківської. Завідувала кафедрою російської мови (1980-1985). Потім два роки була на посаді старшого наукового співробітника (1985-1987). 1991 року захистила докторську дисертацію (м.Москва). Завідувала кафедрою лінгводидактики (1992-2002).

За час роботи в інституті вела курси практикуму з російської мови, вступу до мовознавства, сучасної російської літературної мови, історичної граматики, історії російської літературної мови, порівняльної граматики, методики викладання російської й української мов, основ наукових досліджень, ряд спецкурсів і спецсеминарів, зокрема «Основи менеджменту в освіті».

Відмінник народної освіти УзРСР (1971 р.). Нагороджена медаллю «Ветеран праці» (1986р.), грамотами Міністерства освіти і науки України. 1994 року одержала II грант Міжнародного фонду «Відродження». Відмінник освіти України (1996 р.).

З 1994 року – професор кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Основні напрями наукової діяльності Є.П.Голобородько: методика навчання російської мови; методика навчання української мови; загальна педагогіка та педагогіка вищої школи. Результати сорокасемирічної педагогічної та науково-педагогічної діяльності – підготовка й перепідготовка тисяч учителів, сотні виступів і публікацій, наукове керівництво докторантами, аспірантами,

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

здобувачами; наукове консультування вчителів, працівників освіти, учнів шкіл різного типу, участь у редакційних комітетах і колегіях науково-методичних видань, у тому числі й міжнародних, керівництво республіканським експериментом, науково-дослідною роботою студентів тощо.

Про науковця, професора, академіка, наставника молоді Євдокію Петрівну Голобородько друкувалися матеріали в обласних виданнях періодики: «Надніпрянська правда», «Джерела», «Кафедра», «Учитель»; у престижних довідниках: «Жінки України» (Київ, 2001), «Імена України» (Київ, 2002), «Інформаційний довідник Академії педагогічних наук України» (Київ, 2002), «Хто є хто в Херсоні» (Херсон, «Слаж», 2004), «Хто є хто в Херсонській області» (Херсон, «Слаж», 2005).

Є.П.Голобородько була членом спеціалізованої вченої ради по захисту кандидатських дисертацій при Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса). Нині заступник голови спеціалізованої вченої ради К №67.053.01. при Херсонському державному університеті. Виступає опонентом, рецензентом айд час захисту кандидатських і докторських дисертацій.

Наукова школа професора Є.П.Голобородько переважно розробляє тему «Особливості вивчення російської і української мов в умовах близькоспорідненої і неблизкоспорідненої двомовності» на різних ступенях навчання. Виконавців теми біля 30 чоловік – докторанти, аспіранти, здобувачі, магістранти, учителі-експериментатори. Теоретико-експериментальні дослідження проводяться на рівні початкової, основної, старшої й вищої школи, а саме:

- «Мотивація вивчення російської мови в початкових класах» (докторська дисертація) – О.В. Малихіна (Одеський інститут післядипломної освіти);

- «Система творчих вправ як засіб розвитку мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів» (кандидатська дисертація) – О.Б. Полевікова (завідувач науково-методичної лабораторії національних меншин Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів);

- «Розвиток писемного мовлення учнів початкової школи» (кандидатська дисертація) – О.А. Павлик (ст.викладач Криворізького державного університету);

- методика викладання російської мови як рідної і близькоспорідненої (захищена 1 докторська дисертація – Г.О.Михайловська (професор кафедри українознавства Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів); 5 кандидатських дисертацій – Н.М.Веніг

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

(завкафедри гуманітарних дисциплін ХЕПІ, докторант), С.М.Курач (мешкає в Ізраїлі), О.С.Паламарчук (мешкає в Німеччині), Л.І.Курач (Логвиненко) (працює в НДІ педагогіки АПН України), Р.М.Мельникова (доцент Ізмаїльського державного університету); завершує кандидатське дослідження С.Ф.Одайник (проректор із питань зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів); приступила до здійснення наукового пошуку Ю.Ю.Мельничук;

- методика паралельного викладання російської і англійської мов (захищено 3 кандидатські дисертації – І.А.Цоброва (докторант у Канаді) і С.А.Коростельова (Москва), В.В.Ніколаєнко – завкафедри англійської мови Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова); працює над кандидатською дисертацією О.В.Кострубіна;

- методика викладання української мови в старших класах (захищена 1 кандидатська дисертація – С.А.Омельчук, доцент кафедри українознавства Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, директор Херсонської гімназії №20); працює над дисертацією С.В.Мунтян, старший лаборант кафедри слов'янських мов та методик їх викладання ХДУ;

- методика паралельного вивчення української й англійської мови (досліджує О.В.Іванова).

Виконуються також роботи із загальнопедагогічних питань, як-от: шляхи гуманізації освіти (захистив кандидатську дисертацію А.О.Кияновський, директор школи гуманітарної праці м. Херсона), роль родинно-шкільного середовища в соціалізації особистості (захистила кандидатську дисертацію Л.М.Назаренко, доцент кафедри теорії і методики виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, директор школи-родини №2 м.Цюрупинська), розвиток педагогічної творчості майбутніх учителів-словесників (захистила кандидатську дисертацію С.В.Хмельковська, доцент ХДУ).

Однією з форм діяльності наукової школи професора Є.П.Голобородько є постійнодіючий науковий семінар аспірантів, на засіданнях якого розглядаються питання методології наукових досліджень, здійснюється інформування про нові досягнення в галузі лінгводидактики та педагогіки, обговорюються фундаментальні праці з тем досліджень, постійно проводиться огляд відповідних наукових публікацій. На семінарі виступили майже всі провідні фахівці університету, запрошувались працівники органів управління освіти, педагоги-практики та вчені з інших ВНЗ міста й України.

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

За цей час сформувалася певна система роботи цієї наукової школи: індивідуальні та групові консультації, зустрічі із провідними вченими, самостійна робота в наукових бібліотеках, науково-педагогічні екскурсії та експедиції, творчі зв'язки зі школами та науковими центрами України й зарубіжжя.

Особлива увага приділяється педагогічному експерименту, методиці його проведення та обробці результатів.

Крім розгляду суто наукових питань теоретико-експериментального характеру, наукова школа професора Є.П.Голобородько сприяє формуванню наукової етики початківців у науці, розширенню наукових горизонтів, розвитку творчого потенціалу, що забезпечує результативність наукового пошуку.

Є.П.Голобородько здійснює наукове керівництво авторським колективом із написання підручників (більше 20 років), методичних посібників, є науковим консультантом школи гуманітарної праці м.Херсона (школи-лабораторії АПН України). Вона є членом кількох академій.

Член-кореспондент АПН України (1994) Є.П.Голобородько працює у відділенні «Дидактика, методика та інформаційні технології в освіті» над проблемою мовної освіти в Україні. З 1996 р. Голобородько Є.П. – дійсний член Академії педагогічних і соціальних наук (м.Москва). 2002 року була обрана дійсним членом і членом програмного комітету Міжнародної слов'янської академії освіти імені Я.А. Коменського (м.Тираспіль).

Серед друкованих праць (близько 250) колективні та індивідуальні монографії, підручники, методичні посібники, у тому числі й звукові, методичні рекомендації, методичні вказівки, робочі зошити, статті, тези, присвячені особливостям вивчення близькоспоріднених мов, підготовці вчителів-словесників, питанням виховання та ін.

Крім суто наукових проблем, її хвилюють загальнолюдські цінності: духовність, взаємовідносини між батьками й дітьми, аспекти полікультурного навчання та виховання.

Про це свідчить педагогічна публіцистика: статті «Дружна сім'я», «Коллеги из Азербайджана», «Педагогічні погляди Миколи Куліша», «Блисне булавою – море закипить!..» (До 400-річчя від дня народження Богдана Хмельницького), «Чим загрожує духовне зuboжіння (На трибуну Верховної Ради України. Президентіві України)», «Син полку: тривожене і високе звання», «І родить щедрим колосом засіяна вчителем нива» (про К.І.Голобородька, заслуженого вчителя України), «И о счастье для всех», «Вчителю наш дорогой», «На хвилі творчості», «У пориві звершень» (854-річчю ВЛКСМ і 60-річчю з Дня Перемоги присвячується), «Колиска духовності», «Доброславна вченого хода» (до ювілею професора

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

М.І.Пентиліюк), «О вы, счастливые науки!» (до ювілею професора О.В.Гупеладко) та інші.

Співпрацюючи з Південноукраїнським регіональним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів, систематично виступає перед учителями, керівниками шкіл та іншими працівниками освіти, у місцевій пресі. Член редколегій журналів («Світова література», «Русская словесность», «Русский язык в школе», «Таврійський вісник освіти», «Русский язык, литература и культура в школе и вузе»), наукового збірника «Педагогічні науки», член міжнародного редакційного комітету «Известий МСАО им.Я.А.Коменского», редактор науково-методичного журналу «Розмаїття», головний редактор збірника наукових праць «Метода».

Будучи президентом Херсонського відділення Малої академії наук України (1995-2000), багато уваги приділяла роботі з обдарованою учнівською молоддю.

Є.П.Голобородько підтримує наукові зв'язки з різними науковими центрами України та вченими зарубіжних країн – Росії, Білорусі, Молдови, Придністров'я, Киргизстану, Польщі та ін.

Завжди брала активну участь у громадській діяльності. Була ректором Херсонського народного університету пам'яток історії та культури України (70-і роки). Очолювала обласну раду по стажуванню молодих спеціалістів (80-і роки). Була головою психолого-педагогічного комплексу ХДУ (90-і роки). Обиралася парторгом факультету. Нині голова наукового міжкафедрального семінару психолого-педагогічних дисциплін ХДУ, член учених і науково-методичних рад Інституту іноземної філології та університету, член правління товариства «Знання» тощо.

Характерні риси творчої Особистості проф.Є.П.Голобородько – «це влада над собою, стратегія побудови життя, що передбачає постійний рух до здійснення чимраз новіших, складніших, ніж раніше, задумів, результати яких потрібні не тільки самій людині, а й усім людям; це створення самою людиною середовища свого розвитку, активне творче відображення дійсності; це межова самовіддача, вміння мобілізувати себе на подолання труднощів, прогнозувати наслідки своїх вчинків; це щирість, прагнення до об'єктивності та здатність приймати рішення – добре розраховані чи інтуїтивні – незалежно від думки оточення» (І.Д.Бех).

З нагоди ювілею дякуємо вельмишановній Євдокії Петрівні за створення сприятливих умов у стінах нашого інституту щодо розкриття та зміцнення духовного багатства кожного представника колективу, бажаємо здоров'я і сили для подальшого творчого розвитку.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Біліченко Павло Геннадійович – аспірант кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Боянжу Маркс Григорович – викладач кафедри практичної психології Херсонського державного університету.

Воронюк Ірина В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Височина Наталія Григорівна – учитель Херсонської загально-освітньої школи-інтернату I-II ступенів ім. Т.Г.Шевченка Херсонської обласної ради.

Горошкіна Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Гусь Таїса Йосипівна – завідувач науково-методичного відділу виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Добровольська Вікторія Анатоліївна – доцент кафедри українознавства Херсонського національного технічного університету.

Жуковська Оксана Георгіївна – вихователь-методист ДНЗ №5 «Гвоздика» смт Білозерки Херсонської області.

Задворна О.В. – аспірант Запорізької державної інженерної академії.

Зібіньова Світлана Олександрівна – заступник директора з виховної роботи Каховської гімназії Херсонської області.

Зубко Анатолій Миколайович – ректор Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, професор.

Калюжна Оксана Іванівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Карпенко Олена Йосипівна – учитель Херсонської загальноосвітньої школи №14.

Ключник Тетяна Михайлівна – учитель-методист фізичної культури Херсонської спеціалізованої школи №52.

Корницька Лариса Анатоліївна – Хмельницький національний університет.

Крамар Надія Василівна – учитель англійської мови Херсонського вищого училища Фізичної культури.

Кузьменко Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кузьменко Юлія Василівна – викладач кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Куліш Любов Артемівна – учитель-методист Херсонської загальноосвітньої школи №45.

Кулькіна Євгенія Петрівна – старший викладач кафедри теорії і методики дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Кучеренко Алла Алімівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України, заступник директора з навчальної роботи Інституту психології, історії та соціології Херсонського державного університету.

Лозович Ольга Данилівна – методист науково-методичної лабораторії дошкільного виховання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Ларюхіна Олена Андріївна – учитель фізичної культури Херсонської загальноосвітньої школи №55.

Махтій Тетяна Борисівна – учитель трудового навчання Сиваської загальноосвітньої школи Новотроїцького району Херсонської області.

Митрохіна Ольга Іванівна – вихователь дитячого будинку «Теремок» м.Херсона.

Могилевський Олег Олександрович – учитель-методист фізичної культури Херсонської спеціалізованої школи №52.

Моїсєєв Сергій Олександрович – завідувач науково-методичної лабораторії фізичної культури та захисту Вітчизни Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Морозова Олена Сергіївна – заступник директора Херсонського ліцею журналістики, бізнесу та правознавства Херсонської міської ради.

Наточій Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Миколаївського державного університету ім.В.О.Сухомлинського.

Нікітіна Алла Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Осьмінін Павло Юхимович – директор Херсонської спеціалізованої школи №51, Центру російської культури міста Херсона.

Пацалова Людмила Василівна – директор Центру дитячої та юнацької творчості м.Херсона.

Пентилюк Марія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор Херсонського державного університету, заслужений діяч науки і техніки України.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Петров Валерій Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, директор Херсонського ліцею журналістики, бізнесу та правознавства Херсонської міської ради.

Прохорова Наталія Олексіївна – старший викладач Київського міського педагогічного університету імені Б.Г.Грінченка.

П'яницька-Позднякова Ірина Станіславівна – кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувача кафедрою мистецтвознавства Миколаївського державного університету ім.В.О.Сухомлинського.

Расвська Ірина Миколаївна – викладач кафедри теорії і методики дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Романовська Ірина Володимирівна – учитель початкових класів Херсонської спеціалізованої школи №27.

Савинцева Марина Геннадіївна – магістрант Кримського інженерно-педагогічного університету.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Стребна Ольга Валадимирівна – завідувач науково-методичної лабораторії початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Тархан Ленуза Запаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технології і конструювання швейних виробів Кримського інженерно-педагогічного університету.

Торопова Оксана Миколаївна – вихователь логопедичної групи, я/с №11 «Золотий ключик» м. Н.Каховка Херсонської області.

Филюшина Тетяна Василівна – учитель початкових класів Херсонської гімназії №9.

Шалар Олег Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного університету

Яценко Маргарита Робертівна – вихователь логопедичної групи я/с №34 м. Херсона.

МЕТОДИЧЕСКИЙ СЕМИНАР В ХЕРСОНЕ

15-16 сентября 2006 года в г. Херсоне прошел методический семинар «Методика углубленного изучения русского языка. Литературное образование учащихся». Семинар был организован Центром русской культуры города Херсона при поддержке Посольства Российской Федерации в Украине и Представительства в Украине Российского центра международного научного и культурного сотрудничества при МИД Российской Федерации (Росзарубежцентр). В работе семинара приняли участие директор гуманитарных программ Росзарубежцентра Людмила Владимировна Чижова, главный специалист Департамента общего, среднего и начального образования Министерства образования и науки Украины Жанна Алексеевна Кошкина, представители высшей школы – Евдокия Петровна Голобородько, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН Украины, Галина Александровна Михайловская, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой славянских языков и методик их преподавания Херсонского государственного университета, автор учебной программы по русскому языку (5-11 классы) и учебников по русскому языку для 5-6 классов, специалисты управления образования Херсонского городского совета, представители общественных организаций, методисты, директора и заместители директоров, учителя русского языка и литературы школ с русским языком обучения Юга и Востока Украины (Кривого Рога, Харькова, Николаева, Херсона, Днепропетровской и Кировоградской областей, Автономной республики Крым).

Среди мероприятий, подготовленных организаторами, были и уроки, и внеклассные мероприятия. Так, 15 сентября, в канун Дня города, первоклассники Херсонской специализированной школы №51 I-III ступеней с углубленным изучением русского языка имени Г.А. Потемкина Херсонского городского совета (на базе школы проходила основная часть семинара) принимали присягу. В торжественной обстановке, перед памятником основателю города Г.А. Потемкину, ученики обещали быть верными традициям предков, с честью нести славу родного города.

В Херсонском учебно-воспитательном комплексе «Школа-сад №9» Херсонского городского совета была организована выставка наработок педагогического коллектива, показаны фрагменты уроков, демонстрирующих многообразие подходов к изложению учебного материала, представлены лауреаты есенинского конкурса.

В конференц-зале Херсонской специализированной школы №51 I-III ступеней с углубленным изучением русского языка имени Г.А. Потемкина Херсонского городского совета, где проходила основная часть семинара, кафедра русского языка и литературы школы представила материал, который явился обобщением работы в измененном статусе (в 2002 году решением сессии городского совета школа получила статус специализированной). Заместитель директора по специализации Ирина Владимировна Галкина изложила Концепцию филологического образования, познакомила участников семинара с Положением о Международном конкурсе-игре по русскому языку «Русский медвежонок – языкознание для всех», которая проводится Кировским центром «Одаренный школьник» совместно с РГГУ и региональным представителем которой является Центр русской культуры города Херсона. Ирина Никитична Илиади рассказала о начальном филологическом образовании, развивающих спецкурсах для начальной школы. Лидия Николаевна Ладушина поделилась опытом в углубленном изучении русского языка в 5-6 классах, организацией работы с учащимися в школьном отделении Малой Академии наук. Людмила Алексеевна Морозова представила результаты изучения спецкурсов проекта по литературному образованию и общекультурной подготовке учащихся «Русская цивилизация», разработанных педагогами школы.

В ходе семинара состоялись две презентации: сайта школы www.potyomkinschool.ks.ua, и очередного, девятого номера журнала «Русское просвещение».

Участники семинара побывали также на торжественном открытии Дня города и посетили выставку в Литературном музее имени Бориса Лавренева.

Нові наукові публікації РІПО

Збірник наукових праць. Педагогічний альманах. Випуск 1. – Херсон: РІПО, 2006. – 212 с.

У збірнику представлено науковий доробок вітчизняних учених з проблем організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній та вищій школі, управління освітою, соціалізації особистості тощо.

Серед статей збірника особливий інтерес становлять праці провідних науковців України І.Д.Беха, Є.П.Голобородько, Н.П.Дічек, Т.К.Завгородньої, Г.О.Михайловської, В.С.Пікельної, Г.П.Пустовіта, І.М.Романенка, В.К.Сидоренка, Н.Т.Тверезовської, В.В.Химинця, М.М.Чепіль, П.І.Шевченка та інших.

Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник. – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с.

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів спеціальності „Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання” (Лист №14/18.2 – 2159 29.09.2005)

Даний посібник спрямований на зацікавлення вчителів трудового навчання, у здійсненні полікультурної освіти, а також на пробудження у них бажання нею займатися. Разом з тим, він звертає увагу педагогів на ті теми, що базуються на вивченні національної культури, яка допоможе збагнути зразки загальнолюдських цінностей.

У посібнику обґрунтована актуальність проблеми полікультурності; наведені трактування понять: “культура”, “полікультурність”, “полікультурна освіта”, “культурні цінності”, “духовна, матеріальна культури”, “наукова картина світу” тощо; висвітлені проблеми культури та полікультурності, сучасний стан полікультурної освіти та її історія; розглянуті форми та методи підготовки вчителів трудового навчання до полікультурної освіти і виховання підростаючого покоління. Поданий у посібнику матеріал покликаний виробити у вчителя навички соціальної взаємодії та вміння аналізувати ситуації з життя того чи іншого етносу, самостійно приймати відповідальні рішення; сприятиме формуванню особистісних якостей та ціннісних орієнтацій, що необхідні людині, яка живе в умовах культурного розмаїття.

Слюсаренко Н.В., Панагушина О.Є. Організаційно-педагогічні основи соціалізації підлітків у молодіжних організаціях: Навчальний посібник. – Херсон: Айлант, 2006. – 146 с.

У навчальному посібнику наведена інформація з теоретичних питань, пов'язаних зі створенням умов для соціального становлення особистості, та соціально-педагогічної роботи з дітьми підліткового віку, які є учасниками формального молодіжного руху і неформальних молодіжних ініціатив.

Навчальний посібник має за мету допомогти педагогічним та соціальним працівникам, практичним психологам загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладів, центрів соціальних служб для молоді, служб у справах неповнолітніх, студентам із зазначених спеціальностей та педагогам-практикам розширити знання про соціальні процеси, що відбуваються у молодіжно-підлітковому середовищі.

Для працівників системи освіти, соціальної сфери, студентів вищих навчальних закладів.

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

**Південноукраїнський регіональний інститут
післядипломної освіти педагогічних кадрів**

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ ©

Науково-методичний журнал

виходить один раз на квартал

№ 1 (17)

Херсон

2007

Підписано до друку 07.02.07 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) 54-02-00
E-mail: t.visnik@gmail.com, suitti.ks@gmail.com