



ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

№ 3 (11)

2005

Засновник: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

Свідоцтво про державну реєстрацію серія ХС № 227 від 3.12.2002

Видається з 2003 року

Редакційна колегія:

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

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

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

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

ЗМІСТ

Бабіч Л.В. Петухов Є.І. про дитину як «рентгенівський апарат школи і сім'ї» та її соціальне перевиховання	5
Кондратенко Г.М. Є.І.Петухов – учитель херсонських учителів	16
Прилепский А.А. О Евгении Ивановиче Петухове К 80-летию со дня его рождения	21
Науковці Херсонщини про Євгена Івановича Петухова	25
<u>Історія освіти</u>	27
Бабіч Л.В., Кондратенко Г.М. Проблеми гендерного виховання в педагогіці А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського	27
Воробійова Р.Н. Науково-методична лабораторія перспективного педагогічного досвіду: історія, досягнення, сучасність	34
Рідкоус О.В. Освітня діяльність та ідеї гуманної педагогіки Фрідріха Вільгельма Адольфа Дістервега	38
<u>Наука – школі</u>	44
Кузьменко В.В. Формування наукової картини світу в школярів в умовах навчально-виховного процесу	44
Лозович О.Д., Левицька О.І. Організація методичної роботи з педкадрами в дошкільному навчальному закладі щодо осучаснення педагогічного процесу	49
Пентилюк М.І. Технологічний підхід до сучасного уроку української мови	53
Плоткін Я.Д. Психолого-педагогічні аспекти вивчення функціональних рівнянь у школі	64
Філіппова В.Д. Роль потреб у розвитку особистості учня	69
Юрко В., Туркот Т. Новая модель повышения профессиональной квалификации педагогического коллектива	73
<u>Інновація: теорія і практика</u>	76
Розлуцька Г.М. Толерантність у змісті підручників для молодших школярів Закарпаття (1919 – 1939)	76
Хом'як О.В. Метод проектів у системі роботи вчителя щодо розвитку творчих здібностей школярів	83
<u>Освіта впродовж життя</u>	92
Асанова Д.Э. Роль педагогической практики в профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов швейного профиля	92
Бевзенко В.В. Виховання здорового способу життя у дошкільнят	97
Гусь Т.Й., Туній О.А. Сучасна виховна система школи	102
Кулікова Т.К. Формування технічного мислення учнів у процесі позашкільної гурткової роботи	107
Пехота О.М. Післядипломна освіта: акмеологічний аспект	118
Сидоренко В.К., Саух О.М. Професійні наміри учнів професійно-технічних училищ	124

Тархан Л.З., Кадырова Г.А. Некоторые аспекты профессионального самоопределения студентов швейного профиля	129
Хатыбова Н.Р. Междисциплинарная связь в изучении материаловедения швейного производства – как условие формирования приемов мышления	136
Шарипова Э.Р. Проектный метод обучения – способ активизации самостоятельной работы будущих инженеров-педагогов	139
Юркова Т.Ф. Формування у младших школьников ценностного отношения к природе	145
Нетилько Т.В. Шляхи формування мовної активності у глухих дошкільників у процесі трудової діяльності	153
<u>На допомогу педагогу</u>	161
Кравченко І.Ф., Чабан Н.І. Організація виховної роботи у школах та позашкільних закладах	161
Кравчук О.Ф. «Розумова гімнастика» на уроках	167
Краснослободцева Я.В., Кузьмич Л.В. Психолого-педагогічні бар'єри в навчанні математиці	178
Сергєєва О.П. Осмислення етносоціальних процесів в Україні як умова формування громадянської свідомості учнів	182
<u>Скарбниця методичних ідей</u>	191
Крайня М.І., Портна Л.В. Діалогічне мовлення на уроках української мови	191
Кузьменко Ю.В. Функції культури праці	200
Мамренко К.А., Кузьмич Л.В. Активізація мислення учнів під час навчання математиці за допомогою контрприкладів	205
Ріпка А.Й. Нові підходи до розкриття, реалізації та розвитку потенціалу особистості обдарованої дитини	209
Слюсаренко Н.В. Конструкторсько-технологічна діяльність як складова трудової підготовки дівчат	214
<u>Психологія</u>	221
Тур Р.Й. Розумове виховання дітей-дошкільників у сім'ї	221
Туркот Т.И., Сагоян Е.К. Акмеологическая модель развития коммуникативной культуры педагога	227
<u>Творчий портрет</u>	232
Товстуха К.М. Директор школи Заболотня Галина Василівна	232
<u>Відомості про авторів</u>	234
<u>Офіційна сторінка</u>	236
Вимоги до оформлення матеріалів для публікації в журналі «Таврійський вісник освіти»	236

Бабіч Л.В.

ПЕТУХОВ Є.І. ПРО ДИТИНУ ЯК «РЕНТГЕНІВСЬКИЙ АПАРАТ ШКОЛИ І СІМ'Ї» ТА ЇЇ СОЦІАЛЬНЕ ПЕРЕВИХОВАННЯ



Соціально-педагогічна робота з неблагополучними сім'ями та «важкими дітьми» є одним із актуальних напрямів діяльності сучасних соціальних педагогів, психологів, соціальних працівників в Україні. Ця проблема сьогодні виступає надзвичайно гостро, але виникла вона набагато раніше. У часи тоталітарного режиму та радянської педагогіки ХХ століття вона довго замовчувалася в науковій літературі, адже неблагополучні сім'ї виховували «важких дітей», які не вписувалися в ідеальний портрет «радянської людини».

Вони були «рентгенівським апаратом школи і сім'ї», що не справлялися зі своїм високим завданням. Тільки завдяки науковій чесності та особливій професійній культурі окремих учених в історії вітчизняної педагогіки існують теоретико-методичні доробки тих років, які не втрачають своєї значущості й зараз, привертають увагу науковців, освітян, соціологів, психологів. Поряд з такими видатними педагогами, як А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, які розробили загальні моделі виховання людини в колективі з урахуванням особливостей сімейного виховання, існують науково-педагогічні доробки науковців-педагогів, що стосуються розробки моделей перевиховання «важких дітей», які виховувались у неблагополучних сім'ях. До них ми відносимо науково-практичну творчість відомого в Україні та Росії педагога-теоретика Євгена Івановича Петухова, який у ХХ столітті став першим

професором (а згодом завідувачем кафедри педагогіки і психології) Херсонського державного педагогічного інституту й доклав багато зусиль для підготовки педагогічних кадрів, здатних виховувати молодь у різних типах загальноосвітніх закладів, проводити соціально-педагогічну роботу з громадськістю, займатися перевихованням тих дітей, школярів, учнів ПТУ, які зазнали сімейного виховання в несприятливих педагогічних умовах.

Ряд творів професора Петухова Є.І. безпосередньо стосується батьківської педагогіки, є мудrimi рекомендаціями родині, в якій виховуються школярі з девіантною поведінкою. Ці твори розраховані на батьків та широке коло читачів. Твори написано живою мовою, з наведенням реальних проблем сімейного виховання та педагогічних ситуацій, які часто виникають у родині й потребують вирішення через співдружність учителів, вихователів, батьків. Педагогічні поради автора містять науковий підхід та конкретну методикy виховання, сприяють пошуку шляхів для налагодження відносин між педагогом та батьками, батьками та дітьми, дітьми та педагогом, школою та сім'єю, школою та виробництвом, сім'єю та виробництвом тощо. З висоти свого педагогічного досвіду та майстерності виховання Петухов Є.І. бачить помилки, що супроводжують сімейне виховання «важких» дітей, аналізує їх, висвітлює та супроводжує педагогічними рекомендаціями. Прикладом таких творів Є.І.Петухова є книги: Петухов Є.І. Коли в сім'ї школяр. – К., 1972; Петухов Е.И. Семья и школа. Актуальные проблемы совместной воспитательной работы школы и семьи. – Херсон, 1972 та інші.

Ці твори відкривають велику розмову автора з батьками й вихователями про теорію та методи сумісної роботи школи і сім'ї, яку Петухов Є.І. продовжив на більш ґрунтовному рівні, звернувшись до широкого спектра соціально-психологічних, етичних проблем суспільства, школи, сім'ї та формування особливості педагогічної технології перевиховання «важких дітей» (Див.: Петухов Є.І. Особливості і умови виховання дітей в сім'ї // Соціально-психологіческие и этические проблемы: Справочник. – К., 1990). Цей довідник після свого виходу у світ у Київському видавництві політичної літератури України в 1990 році швидко набув популярності у педагогів, психологів, батьків та широкої громадськості в Україні, за її межами й сьогодні залишається настільною педагогічною книгою всіх, кого турбують проблеми виховання дітей в сім'ї як у соціальному інституті. Не менш популярними у педагогів, психологів, вихователів є статті Є.І.Петухова з книги «Запобігання відхиленням у поведінці школярів», яка вийшла з друку у видавництві «Вища школа» у 1992 році.

За роки роботи в Херсонському державному педагогічному інституті на посадах доцента, професора, завідувача кафедри педагогіки і психології Є.І.Петухову вдалося створити єдиний колектив науковців педагогічного інституту та Херсонського обласного інституту вдосконалення вчителів (професор О.Гедвілло, доценти В.Байдак, В.Бутенко, Н.Бутенко, Н.Дебольська, Ж.Красножан, Г.Кондратенко, О.Панченко, Л.Петухова, О.Прилепський, Л.Прокипець, Є.Щедролосев, В.Филиппова, В.Тимофеєнко та інші), які не тільки розробили наукові засади спільної виховної роботи школи і сім'ї, але й послідовно представили відповідні методичні рекомендації: для вчителів школи та вихователів дитячих виправно-трудових закладів, робітників інспекцій і комісій зі справ неповнолітніх – щодо перевиховання учнів 1-10 класів, подолання відхилень у моральному розвитку й поведінці школярів, діагностики відхилень у моральному розвитку підлітків та малолітніх правопорушників; для класних керівників загальноосвітніх закладів – з організації різних напрямів роботи з батьками; для випускників-стажерів – з організації виховної роботи в класі; для широкого громадського загалу – з використання педагогічної літератури для організації виховної роботи з «важкими дітьми»; для студентів педагогічних інститутів, учителів шкіл, викладачів профтехучилищ – із вивчення особистості підлітка – учня ПТУ та розробки заходів ранньої профілактики девіантної поведінки, запобігання відхиленням у поведінці школярів; для лекторів і керівників занять у системі педагогічного просвітництва – з основ педагогічної роботи з важкими дітьми та їх родинами.

Зокрема, це стосується таких праць: Петухов Е.И. Несколько советов о работе с родителями. – Херсон, 1970. – 76с.; Теоретические и методические основы педагогической работы с трудновоспитуемыми детьми и их семьями (Методические рекомендации и программа занятий в системе педагогического просвещения) / Сост. Петухов Е.И., Байдак В.Ф., Прокипец Л.И. – Херсон, 1978; Петухов Е.И. Методические материалы к изучению личности подростка – учащегося ПТУ, склонного к правонарушениям, и разработке мер ранней профилактики. – Херсон, 1981; Петухов Е.И. Методические рекомендации к диагностированию отклонений в нравственном развитии подростков (в том числе педагогически запущенных школьников и несовершеннолетних правонарушителей) на основе выявления степени принятия ими правил для учащихся общеобразовательной школы (4-8 кл.). – Херсон, 1982; Методические рекомендации для выпускников-стажеров. Организация воспитательной работы в классе запущенности / Сост. Петухов Е.И., Петухова

Л.Е., Бутенко В.Г., Бутенко Н.И., Филиппова В.П. – Херсон, 1984; Методические рекомендации по осуществлению социального становления школьников в свете решений Апрельского (1984г.) Пленума ЦК КПСС и основных направлений реформы общеобразовательной школы / Сост. Петухов Е.И., Гедвилло А.И., Щедролов Е.Н. – Херсон, 1985; Методические рекомендации для учителей по перевоспитанию учащихся 1-4 классов общеобразовательной школы, характеризующихся ранней стадией педагогической запущенности / Сост. Петухов Е.И., Прилепский А.А., Петухова Л.Е. – Херсон, 1985; Методические рекомендации для учителей по перевоспитанию учащихся 1-4 классов общеобразовательной школы, характеризующихся средней стадией педагогической запущенности / Сост. Петухов Е.И., Прилепский А.А., Тимофеенко В.Н., Петухова Л.Е. – Херсон, 1985; Методические рекомендации для учителей по перевоспитанию учащихся 5-9 классов общеобразовательной школы, характеризующихся ранней стадией педагогической запущенности / Сост. Петухов Е.И., Прилепский А.А., Тимофеенко В.Н., Петухова Л.Е. – Херсон, 1986; Методические рекомендации для руководителей сельскохозяйственных предприятий и общеобразовательных сельских школ по вопросу «Взаимодействие школы и производства – как ведущее средство социального воспитания учащихся» (На материалах из опыта Павловской СШ) / Петухов Е.И., Гедвилло А.И., Щедролов Е.Н. – Херсон, 1986; Методические рекомендации для учителей по перевоспитанию учащихся 5-9 классов, характеризующихся средней стадией педагогической запущенности / Сост. Петухов Е.И., Петухова Л.Е., Прилепский А.А., Тимофеенко В.Н. – Херсон, 1987; Методические рекомендации для учителей по перевоспитанию учащихся 5-9 классов, характеризующихся стадией глубокой педагогической запущенности / Сост. Петухов Е.И., Прилепский А.А., Тимофеенко В.Н. – Херсон, 1987; Петухов Е.И., Прилепский А.А. Примерное содержание перевоспитания школьников. Методические рекомендации. – Херсон, 1987.

Під загальним науковим керівництвом Євгена Івановича Петухова автори цих методичних рекомендацій систематизували технологію роботи з «важкими дітьми» відповідно до їх вікових особливостей та стадій педагогічної занедбаності (рання, середня, глибока педагогічна занедбаність), визначили зміст перевиховання школярів, напрями, види і форми перевиховання дітей та підлітків, розробили схеми педагогічної діагностики відхилень у моральному розвитку школярів за домінуючими ознаками.

Особливої уваги заслуговує внесок професора Є.І.Петухова в розробку теорії та практики перевиховання молоді. В його наукових доробках багато уваги приділялось розробці цілісної системи соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх закладах, проектів та програм із попередження відхилень у моральному розвитку школярів; підвищенню педагогічної культури батьків та укріпленню зв'язків родини і школи; профілактичним проблемам сімейного виховання, напрямам профілактичної роботи у школі та громаді для уникнення правопорушень молоді; проблемі підготовки випускників педагогічних інститутів до роботи з «важкими дітьми»; класифікації ознак педагогічної занедбаності підлітків (Див.: Петухов Є.І., Байдак В.Ф., Павлютенко Е.М. Формування готовності студентів до педагогічної діяльності // Вища і середня педагогічна освіта: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Вища школа, 1978; Петухов Є.І. Педагогічні основи попередження відхилень у моральній поведінці школярів. Програма спецкурсу для педагогічних інститутів (Проект). – К., 1981; Петухов Е.И., Байдак В.Ф., Красножан Ж.В. Педагогические основы предупреждения отклонений в моральном поведении школьников. (Проект) Програма спецкурсу для педагогічних інститутів. – К., 1981; Петухов Е.И. Работа школы с педагогически запущенными детьми. Программа педагогических институтов // Программы педагогических институтов. Сборник №3. – М.: Просвещение, 1981.

Проводячи наукові дослідження на межі педагогіки, психології, соціології та етики, професор Є.І.Петухов на підставі науково-практичного аналізу існуючих на той період концепцій педагогічної діагностики В.М.М'ясищева та Л.М.Зюбіна розробив модель перевиховання школярів, розгорнуту методику визначення рівнів вихованості дитини, підлітка, юнака та рекомендації до організації діяльності вихователів, учителів, батьків щодо перевиховання «важких дітей». Він запропонував методику самоаналізу педагогічної діяльності, програму вивчення особистості підлітка – учня школи, ПТУ та модель профілактики відхилень у моральному розвитку школяра, які не втратили своєї актуальності й можуть широко використовуватися сьогодні у вітчизняній соціально-педагогічній практиці (Див.: Петухов Е.И. О характере и соотношении проявления неприятия подростком педагогического воздействия // Новые исследования в психологии. – №1(22). – М.: Педагогика, 1980; Петухов Е.И. Методические материалы к изучению личности подростка – учащегося ПТУ, склонного к правонарушениям, и разработке мер ранней профилактики. – Херсон, 1981; Петухов Є.І., Красножан Ж.В., Дебольська Н.Г. Інтеграція оцінок діяльності

важковиховуваних школярів у системі первинної орієнтації вчителя // Педагогіка: Респ.наук.-метод. зб. – Вип.21. – К.: Рад. школа, 1982; Петухов Е.И. Методические рекомендации по теме «Диагностика отклонений в нравственном поведении учащихся. Самооценка педагогической деятельности воспитателя». – Херсон, 1982 та інші).

Професор Петухов Є.І. досконало володів теорією виховання особистості в колективі А.С.Макаренка й В.О.Сухомлинського, постійно вивчав, пропагував їх досвід сімейного виховання та й сам мав великий педагогічний досвід профілактичної педагогічної роботи з «важкими дітьми» в колонії, а також досвід педагогічної діяльності як наставник молоді. У статті «Вопросы наставничества в сельскохозяйственном производстве» (1976 р.) Є.І.Петухов розкриває свій досвід роботи з профілактики девіантної поведінки молоді на прикладі організації діяльності учнівської виробничої бригади та табірних зборів учнів Широцької восьмирічної школи, а також організації педагогічного університету для батьків та 5-річного педагогічного лекторію для широкого кола громадськості у колгоспі «Нове життя» (Херсонська область) (Див.: Петухов Е.И., Романюк А.И. Вопросы наставничества в сельскохозяйственном производстве // Школа, семья и общественность. – М., 1976; Петухов Е.И. Укрепление взаимоотношений в семье – одно из условий предупреждения педагогической запущенности учащихся // Воспитательная работа с учащимися в микрорайоне школы. – М.: Педагогика, 1976; Петухов Е.И. Развитие в современных условиях идеи В.А.Сухомлинского о «культуре взаимоотношений» // Тез. докл. науч.-практ.конф. «В.А.Сухомлинский и современная школа». – Кировоград, 1978; Петухов Е.И. О дифференцированном подходе наставников к «трудным учащимся» // Матер.теоретич. конф. «Педагогические основы наставничества». – Ч.2. – М., 1977 та інші).

Професійна мужність дозволила професору Є.І.Петухову в період «соціально-педагогічного благополуччя» у 1976 році звернутися до аналізу явища дитячої бездоглядності, виявити її соціальні причини та шляхи профілактики. В його праці «Явище дитячої бездоглядності, її деякі причини та шляхи профілактики» бездоглядність визначено як «складне соціальне й психолого-педагогічне явище», яке веде до «формування асоціального рис у дитини» (Див.: Петухов Є.І. Явище дитячої бездоглядності, її деякі причини та шляхи профілактики // Педагогічні проблеми виховання неповнолітніх. – К.: Рад. школа, 1976. – С.37). У цій статті Є.І.Петуховим наведено результати проведених ним соціальних досліджень дитячої бездоглядності, розкрито її

онтогенез, причини (батьківський егоїзм у його різновидах та педагогічний нігілізм). Оскільки бездоглядність дітей сьогодні є ганебним соціальним явищем, яке набуває нових рис і нових причин, гальмує розвиток гуманного суспільства в незалежній Україні, звернення до цієї праці Є.І Петухова є актуальним.

На завершення проведеного нами огляду педагогічної спадщини професора Євгена Івановича Петухова зауважимо, що її обсяг надзвичайно великий, тому межі статті не дозволяють зробити цей огляд повним. Ми намагались привернути увагу науковців, аспірантів, учителів, вихователів, соціальних працівників, батьків до окремих творів Є.І.Петухова, які в кінці ХХ століття заклали засади для розвитку сучасної соціальної педагогіки. Наведемо бібліографічний покажчик основних праць Є.І.Петухова:

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК ОСНОВНИХ НАУКОВИХ ТА
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЬ ПРОФЕСОРА Є.І.ПЕТУХОВА

До покажчика входять підручники, навчальні посібники, книги, статті з книг та інші наукові публікації першого на Херсонщині доктора педагогічних наук, відомого в Україні та за її межами науковця професора Євгена Івановича Петухова, який з 1962 року працював на кафедрі педагогіки в Херсонському державному педагогічному інституті, проводив велику науково-дослідну роботу з питань морального перевиховання учнів та впроваджував свої доробки у практику освіти й виховання.

Покажчик містить праці Є.І.Петухова, опубліковані за роки його науково-педагогічної діяльності в Херсонському педагогічному інституті, і не претендує на вичерпну повноту. Мета покажчика – інформувати наукову громадськість про дослідницьку роботу професора Є.І.Петухова у сфері морального виховання і профілактики правопорушень молоді, яка отримала широке визнання в наукових та педагогічних колах. Основні наслідки науково-методичних досліджень доктора педагогічних наук професора Є.І.Петухова відображено в таких публікаціях:

1. Петухов Є.І. Школа дорослих і комуністичне виховання трудящих // Рад.шк. – 1964. – №11. – С.80-88.
2. Петухов Е.И. Содружество воспитателей и учителей // К новой жизни. – 1966. – №1. – С.67-68.
3. Петухов Е.И. Формирование общественного долга у учащихся старших классов школы рабочей молодежи: Автореф. дис.... канд.пед.наук. – Одесса, 1967. – 26 с.
4. Петухов Є.І. Виховання громадського обов'язку будівника комунізму на уроках історії СРСР // Укр. іст. журнал. – 1967. – №3. – С.109-112.
5. Петухов Є.І. Виховання громадського обов'язку учнів – найважливіша задача педагогічного колективу // Рад.шк. – 1968. – №3. – С.49-53.

6. Петухов Є.І. Вивчення в Херсонському педінституті педагогічної спадщини Н.К.Крупської. До 100-річчя з дня народження // Рад.шк. – 1969. – №1. – С.30-33.
7. Петухов Е.И. Становление учителя // Вест. высш. шк. – 1970. – №7. – С.64-68.
8. Петухов Е.И. Наша забота – подрастающее поколение: О шефстве студентов над педагогически запущенными детьми // Молодежь и время. – Одесса, – 1970. – С.70.
9. Петухов Є.І. Єдність особистих і спільних інтересів – важлива умова розвитку дитячого колективу // Рад. шк. – 1970. – №6. – С.38-43.
10. Петухов Е.И. Воспитание идейной убежденности // Молодежь и время. – Одесса, – 1970. – С.90-95.
11. Петухов Е.И. Несколько советов о работе с родителями. – Херсон, 1970. – 76 с.
12. Петухов Е.И., Гречина В. Это нужно будущим учителям: Из опыта шефской работы студентов Херсон. пед. ин-та с трудными подростками // Нар.образование. – 1971. – № 11. – С.36-37.
13. Петухов Е.И. Привлечение детей к труду в семье // Нач. шк. – 1971. – № 12. – С.66-75.
14. Петухов Є.І. Праця в сім'ї // Наука і суспільство. – 1971. – №7. – С.41-42.
15. Петухов Є.І. Позашкільні заняття з мови // Укр. мова і літ. в школі – 1972. – №6. – С.73-75.
16. Петухов Є.І. Коли в сім'ї школяр. – К.: Знання, 1972. – 43 с.
17. Петухов Є.І. До питання про сутність і класифікацію методів виховання // Рад. шк. – 1972. – №1. – С.23-32.
18. Петухов Е. Семья и школа. – Херсон, 1972. – 87 с.
19. Петухов Е.И. Предупреждение детской безнадзорности // Коммунистическое воспитание школьников. – М., 1973. – С.139-142.
20. Петухов Е.И. Некоторые вопросы формирования творческого отношения студентов к педагогической деятельности на втором этапе практики // Вопросы содержания и организации педагогической практики студентов пед. вузов. – Белгород, 1973. – С.182-189.
21. Петухов Е.И. К вопросу о классификации признаков педагогической запущенности подростков // Психологическое изучение трудновоспитуемых школьников и несовершеннолетних правонарушителей. – М., 1973.
22. Петухов Є.І. Дослідницька робота студентів як засіб їх педагогічної адаптації // Рад. шк. – 1971. – №6. – С.91-94.
23. Петухов Е.И. Борьба с детской безнадзорностью как одно из средств ликвидации правонарушений несовершеннолетних. – Львов, 1973. – На укр. яз.
24. Петухов Е.И. Актуальные проблемы связи школы, семьи и общественной в воспитании младших школьников // Нач.шк. – 1973. – №7. – С.81-87.
25. Петухов Е.И. Учитель и воспитатель // Вестн. высш.шк. – 1975. – №2.
26. Петухов Є.І. Оцінне опитування як метод дослідження спільної роботи школи і сім'ї // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. – К., 1975. –

- Вип.14. – С.145.
27. Петухов Е.И. И учитель и воспитатель: Об организации пед.практики студентов в Херсон. пед.ин-те // Вестн. высш.шк. – 1975. – №2. – С.85-87.
 28. Петухов Е.И., Павлютенков Є.М. Важливі питання наставництва: Принципи організації діяльності наставників // Рад. шк. – 1975. – №8. – С.38-42.
 29. Петухов Е.И. Явление детской безнадзорности, ее некоторые причины и пути профилактики // Педагогические проблемы воспитания несовершеннолетних. – К., 1976.
 30. Петухов Е.И. Укрепление взаимоотношений в семье – одно из условий предупреждения педагогической запущенности учащихся // Воспитательная работа с учащимися в микрорайоне школы. – М., 1976. – С.48-55.
 31. Петухов Е.И., Боянжу М.Г. Врач и школа // Нар. образование. –1976. – № 9. – С.91-92.
 32. Петухов Е.И., Романюк А.И. Вопросы наставничества в сельскохозяйственном производстве // Школа, семья и общественность. – М., 1976. – С.111-115.
 33. Петухов Е.И. Общественность и школа // Нар.образование. –1977. – № 7.
 34. Петухов Е.И. О дифференцированном подходе наставников к «трудным учащимся» // Матер.теоретич. конф. «Педагогические основы наставничества». – Ч.2. – М.,1977.
 35. Байдак В.Ф., Петухов Є.І., Павлютенков Є.М. Формування готовності студентів до педагогічної діяльності // Вища і середня педагогічна освіта: Респ. наук.-метод. зб. – К., 1978. – Вип.10. – С.74-79.
 36. Петухов Е.И. Развитие в современных условиях. А.С.Макаренко о педагогическом сопроамате // А.С.Макаренко – педагог и писатель. – Сумы, 1978. – С.257-258.
 37. Теоретические и методические основы педагогической работы с трудновоспитуемыми детьми и их семьями (Методические рекомендации и программа занятий в системе педагогического просвещения) / Сост. Петухов Е.И., Байдак В.Ф., Прокипец Л.И. – Херсон, 1978.
 38. Петухов Е.И. Развитие в современных условиях идеи В.А.Сухомлинского о «культуре взаимоотношений» // Тез. докл. науч.-практ. конф. «В.А.Сухомлинский и современная школа». – Кіровоград, 1978.
 39. Петухов Е.И., Брага М.А. Формирование жизненной позиции: Из опыта профориентац. работы в Бехтерской сш Херсон. обл. // Нар. образование. – 1979. – №8. – С.73-74.
 40. Петухов Е.И. Пепирова Л.Е. Предупреждение педагогической запущенности подростков – основа ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних // Рад. право. – 1979. – №7. – На. укр. яз.
 41. Брага М.А., Петухов Е.И., Литко Ф.Ф. Воспитание активной жизненной позиции: Из опыта Бехтер. сред. шк. Херсон. обл. // Шк. и производство. – 1979. – № 9. – С.9-12.

42. Петухов Е.И. Формирование активной жизненной позиции у учащихся старших классов в процессе изучения сельскохозяйственной профессии // Коммунистическое воспитание учащихся. – М., 1980. – С.128-134.
43. Петухов Е.И. О характере и соотношении проявлений неприятия подростком педагогического воздействия // Новые исследования в педагогических науках. – 1980. – №1 (22). – С.30-34.
44. Петухов Е.И. Методические материалы к изучению личности подростка – учащегося ПТУ, склонного к правонарушениям, и разработке мер ранней профилактики. – Херсон, 1981.
45. Петухов Е.И., Дашко Н.Г. Рабочего-наставника ждут в школе // Шк. и производство. – 1982. – №1. – С.15-17.
46. Петухов Є.І. Педагогічні основи попередження відхилень у моральній поведінці школярів. Програма спецкурсу для педагогічних інститутів (Проект). – К., 1981.
47. Петухов Е.И. Работа школы с педагогически запущенными детьми. Программа педагогических институтов // Программы педагогических институтов. Сборник №3. – М.: Просвещение, 1981.
48. Петухов Е.И. К исследованию профилактики отклонений в нравственном развитии школьников // Сов. педагогика. – 1982. – №1. – С.63-65.
49. Петухов Е.И. Методические рекомендации по теме «Диагностика отклонений в нравственном поведении учащихся. Самооценка педагогической деятельности воспитателя». – Херсон, 1982.
50. Петухов Е.И. Методические рекомендации к диагностированию отклонений в нравственном развитии подростков (в том числе педагогически запущенных школьников и несовершеннолетних правонарушителей) на основе выявления степени принятия ими правил для учащихся общеобразовательной школы (4-8 кл.). – Херсон, 1982.
51. Петухов Є.І., Красножан Ж.В., Дебольська Н.Г. Інтеграція оцінок діяльності важковиховуваних школярів у системі первинної орієнтації вчителя // Педагогіка: Респ.наук.-метод. зб. – Вип.21. – К.: Рад. школа, 1982.
52. Методические рекомендации для выпускников-стажеров. Организация воспитательной работы в классе запущенности / Сост. Петухов Е.И., Петухова Л.Е., Бутенко В.Г., Бутенко Н.И., Филиппова В.П. – Херсон, 1984.
53. Петухов Е.И., Подготовка к жизни. – Болгария, 1984. – На болг. яз.
54. Петухов Е.И., Педагогическая диагностика. – Болгария, 1984. – На болг. яз.
55. Методические рекомендации по осуществлению социального становления школьников в свете решений Апрельского (1984г.) Пленума ЦК КПСС и основных направлений реформы общеобразовательной школы / Сост. Петухов Е.И., Гедвилло А.И., Щедросев Е.Н. – Херсон, 1985.
56. Методические рекомендации для учителей по перевоспитанию учащихся 1-4 классов общеобразовательной школы, характеризую-

- ющихся ранней стадией педагогической запущенности / Сост. Петухов Е.И., Прилепский А.А., Петухова Л.Е. – Херсон, 1985.
57. Методические рекомендации для учителей по перевоспитанию учащихся 1-4 классов общеобразовательной школы, характеризующихся средней стадией педагогической запущенности / Сост. Петухов Е.И., Прилепский А.А., Тимофеенко В.Н., Петухова Л.Е. – Херсон, 1985.
58. Петухов Е.И. Предупреждение отклонений в нравственном развитии школьников – основа профилактики правонарушений среди несовершеннолетних: Сб. науч. работ. – М., 1985. – С.39-43.
59. Петухов Є.І. Важливий фактор соціальної орієнтації школярів // Рад. шк. – 1985. – № 7. – С.43-47.
60. Методические рекомендации для учителей по перевоспитанию учащихся 5-9 классов общеобразовательной школы, характеризующихся ранней стадией педагогической запущенности / Сост. Петухов Е.И., Прилепский А.А., Тимофеенко В.Н., Петухова Л.Е. – Херсон, 1986.
61. Методические рекомендации для руководителей сельскохозяйственных предприятий и общеобразовательных сельских школ по вопросу «Взаимодействие школы и производства – как ведущее средство социального воспитания учащихся» (На материалах из опыта Павловской СШ) / Петухов Е.И., Гедвилло А.И., Щедроловцев Е.Н. – Херсон, 1986.
62. Петухов Е.И. Педагогические основы предупреждения отклонений в нравственном развитии и поведении школьников: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – К., 1986.
63. Петухов Е.И. Укрепление взаимоотношений в семье – одно из условий предупреждения педагогической запущенности учащихся // Воспитательная работа с учащимися в микрорайоне школы. – М.: Педагогика, 1976.
64. Петухов Е.И. Участие студентов в общественном производстве как средство социальной закалки. – Шумен, 1987.
65. Петухов Е.И., Гедвилло А.И. Рабочее пополнение // Шк. и производство. – 1987. – № 2. – С.50-51; №8. – С.30-34.
66. Методические рекомендации для учителей по перевоспитанию учащихся 5-9 классов, характеризующихся средней стадией педагогической запущенности / Сост. Петухов Е.И., Петухова Л.Е., Прилепский А.А., Тимофеенко В.Н. – Херсон, 1987.
67. Методические рекомендации для учителей по перевоспитанию учащихся 5-9 классов, характеризующихся стадией глубокой педагогической запущенности / Сост. Петухов Е.И., Прилепский А.А., Тимофеенко В.Н. – Херсон, 1987.
68. Петухов Е.И., Прилепский А.А. Примерное содержание перевоспитания школьников. Методические рекомендации. – Херсон, 1987.
69. Петухов Е.И., Гедвилло А.И. Система педагогических условий оптимизации социальной ориентации школьников. – Кишинев: Лумина, 1988.

70. Семья: Социально-психологические и этические проблемы: Справочник / В.И.Зацепин (рук.авт.кол.), Е.И.Петухов, И.И.Гавриленко и др. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 255 с.
71. Петухов Є.І. (1964-1988 рр.) і ін. Педагогічна освіта на підприємстві // Рад.шк.. – 1990. – №1. – С.56-59.

Кондратенко Г.М.

Є.І.ПЕТУХОВ – УЧИТЕЛЬ ХЕРСОНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ

Видатний вітчизняний педагог, перший у нашому університеті доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Євген Іванович Петухов усе своє свідоме життя присвятив справі народної освіти, вихованню молоді.

Народився Євген Іванович у м. Ленінграді в 1925 році. Закінчивши педагогічний вуз (спеціальність – біологія), він приїхав на Україну і всю свою енергію віддав підростаючому поколінню. Працював учителем біології, заступником директора школи.

Велика Вітчизняна війна перервала його педагогічну діяльність, він з гідністю патріота відстоював незалежність нашої Батьківщини від фашистських загарбників: командує підрозділом зв'язку, вносив свій посильний вклад у боротьбу за перемогу над ворогом.

Євген Іванович – це вчений, всебічно обізнаний педагог, науковець з широким колом інтересів. Його кандидатська дисертація присвячена організації навчально-виховного процесу учнівської молоді вечірніх шкіл.

Є.І.Петухов мав великі педагогічні здібності, любив і знав життя дітей, їх потреби, психологію розвитку. Особливо його турбувала доля дітей, які мають певні відхилення від норми поведінки і розвитку особистості. Таких дітей називають «важкими», «важковиховуваними», «педагогічно занедбаними», «групою ризику», «дітьми з аномальною поведінкою», «з особливими потребами розвитку» тощо. Зацікавившись долею таких дітей, проблемою протиправної поведінки підлітків, Євген Іванович на певний час переходить на педагогічну роботу в органи МВС, проводить виховну роботу з підлітками-правопорушниками.

Працюючи в спеціальних школах з неповнолітніми правопорушниками, він вивчав психологію кожного підлітка, причини скоєння ними правопорушень, умови їх життя і розвитку, допомагав їм позбутися негативних рис характеру, формував у них якості гідної суспільства людини і громадянина, «перековував», за словами А.Макаренка, їх характеру і долі. Ця робота послужила накопиченню досвіду, дозволила зібрати експериментальні дані для багатьох наукових праць з питань діагностики і профілактики правопорушень серед підлітків.

Здобутий досвід, знання, екстремальні дослідження лягли в основу його докторської дисертації «Педагогічні основи попередження відхилень у моральному розвитку й поведінці школярів», яку він захистив у 1986 році на засіданні спеціалізованої вченої ради ім. О.М.Горького (нині Київський педагогічний університет ім. М.Драгоманова). Роботу вчений виконував на кафедрі педагогіки. 14 серпня 1987 року йому була присуджена вчена ступінь доктора педагогічних наук, 8 червня 1988 року – звання професора по кафедрі педагогіки.

Серед робіт педагога чимала кількість присвячена вивченню особистості підлітка: учнів загальноосвітньої школи, профтех освіти. У своїх працях він класифікує педагогічну занедбаність учнів різного віку (ранню, середню, глибоку). Ці дослідження відображені у статтях та методичних рекомендаціях для вчителів щодо перевиховання учнів 1-4, 5-7, 8-10 класів, які характеризуються різними стадіями педагогічної занедбаності. У педагогічних дослідженнях використовуються і математичні, соціологічні методи.

Є.І.Петухов вважав, що підвищення рівня вихованості дитини, підлітка, юнака лежить через організацію роботи педагогічних колективів школи з батьками учнів. Цій проблемі присвячені його праці «Робота з батьками», «Педагогічний всеобуч для батьків на підприємствах», «Організація планування роботи з батьками» та багато інших. Одна з перших його робіт «Коли в сім'ї школяр» (К.: Знання, 1972) теж направлена на допомогу батькам щодо виховання дітей. Ця робота педагога, як і деякі інші, знаходяться в музеї історії нашого університету.

Євген Іванович працював викладачем, старшим викладачем, доцентом кафедри педагогіки нашого інституту. Викладав педагогіку, методику виховної роботи з учнями, спецкурси. З 1974 по 1985 роки завідував кафедрою педагогіки, а з 1985 року був професором цієї кафедри. Він умів об'єднувати колег для спільної творчої роботи, плідних наукових пошуків. Чимало працівників кафедри під його керівництвом і допомогою захистили кандидатські та докторські дисертації, стали майстрами педагогічної діяльності. Так, докторами педагогічних наук стали працівники кафедри: Павлютенко, Є.С.Барбіна, В.Г.Бутенко.

Професорами кафедри стали колишні підлеглі Євгена Івановича, його колеги Є.С.Барбіна, В.Г.Бутенко, Ж.Н.Нусінова. Навчається в докторантурі доцент В.В.Кузьменко, який теж починав працювати на кафедрі педагогіки разом з Є.І.Петуховим.

Діяльність на кафедрі педагогіки разом з Є.І.Петуховим починала теперішній завідувач кафедри, доцент В.Л.Федяєва,

яка є і проректором університету з наукової роботи і кандидатуру якої за плідну педагогічну і наукову діяльність подано на присудження вченого звання професора кафедри. Більшість викладачів кафедри педагогіки починали свій шлях до наукових досліджень за ідеями і чималою підтримкою Євгена Івановича.

Під його вмілим керівництвом кафедра зростала, розширювалася, неодноразово була відзначена ректоратом за успіхи в навчально-виховній і науковій діяльності її викладачів. Деякий період це була кафедра педагогіки, потім – педагогіки та психології, згодом відділилася кафедра психології (завідувач кафедри – доцент В.П.Філіппова), яка стала випускаючою на природничому факультеті. У 1984 році на базі кафедри педагогіки була створена кафедра педагогічної майстерності (завідувач кафедри – доцент Г.М.Кондратенко), яка була другою подібною кафедрою в педвузах України. Викладачі цієї кафедри чимало зробили для підвищення педагогічної майстерності майбутніх і працюючих вчителів Херсонщини. Колектив кафедри плідно керував педагогічною практикою студентів, їх науковою діяльністю (конференції, конкурси, змагання), підготовкою спеціалістів додаткових професій на факультеті (методист виховної роботи, педагог по роботі з важковиховуваними дітьми). Впроваджені курси «Ораторська майстерність вчителя», «Театральна майстерність вчителя» тощо.

До роботи на кафедрі зі студентами залучалися кращі вчителі і директори шкіл області, які теж займалися науковою роботою, ставали постійними викладачами кафедри (Л.Л.Морозова, Т.В.Д'ячкова).

Ректорат інституту доручив Є.І.Петухову здійснювати зв'язки вузу зі школами. З цією роботою Євген Іванович справлявся з успіхом, бо всю свою наукову діяльність він і раніше поєднував з роботою з надання творчої практичної допомоги школам області. Багато вчителів, керівників шкіл він залучив до науково-дослідної роботи. Особливо тісні зв'язки педагог підтримував зі школами м.Херсона (ЗОШ №№3, 9, 20, 31, 32, 50, 52, 53 та ін.), школами Цюрупинського (Цюрупинська ЗОШ №4, Великокопанівська), Голопристанського (Бехтерська, Голопристанська ЗОШ №3), Білозерського (Станіславська, Білозерська ЗОШ №1, Музиківська) районів, Каховською ЗОШ №2, Новокаховською ЗОШ №1.

Колектив кафедри підтримував тісні зв'язки з колективами шкіл, проводив шкільні виїзні засідання, обмін досвідом роботи, спільні науково-методичні конференції. Будучи активним членом товариства «Знання», входячи до його керівництва, Євген Іванович дуже багато виступав з лекціями перед педагогами,

Орґанізація освіти в Україні

батьками, громадськістю області.

Євген Іванович Петухов – відмінник народної освіти України, відмінник вищої школи, кавалер бойових орденів та медалей. За педагогічну роботу у вузі нагороджений медалями Н.Крупської, А.Макаренка, медалями «За доблесну працю» на честь 100-річчя з дня народження В.І.Леніна, «Ветеран праці».

Досвідчений педагог піклувався і про якісну підготовку майбутніх учителів до роботи у школі: навчально-виховний процес з педагогічних дисциплін він намагався наблизити до шкільної практики, звертаючи велику увагу на методику і практику виховної роботи з учнями. Він впровадив лекційно-практичний курс з методики роботи з важковиховуваними дітьми, педагогічну неперервну практику студентів з першого по випускний курс. За його ініціативою була відкрита в інституті кафедра педагогічної майстерності, працювати на яку перейшли ряд досвідчених викладачів кафедри педагогіки (Л.Морозова, Г.Кондратенко, Т.Д'ячкова, Л.Бабін та ін.).

Кафедра педагогіки під керівництвом Є.І.Петухова співробітничала з багатьма кафедрами і підрозділами інституту, науковими, державними і громадськими організаціями, підприємствами області, ученими України та інших республік. Тут доречні спогади професора інженерно-технологічного факультета О.І.Гедвілла, який багато років співробітничав і дружив з Євгеном Івановичем. Ця співпраця почалася ще в 1970 році, коли О.І.Гедвілло завідував секцією загальнотехнічних дисциплін на кафедрі фізики на фізико-математичному факультеті. Тоді Є.І.Петухов, будучи парторгом інституту, чимало сприяв становленню нового інженерно-педагогічного факультету (тепер ІТФ), у витоків якого був і Олександр Іванович. З того часу почалася їх плідна спільна науково-методична діяльність. Разом проводили наукові дослідження на договірній основі з Херсонським суднобудівним заводом, целюлозно-паперовим комбінатом, Каховським заводом «Сільгоспагрегат» та ін. Підтримували тісні зв'язки зі школами і ПТУ області, проводячи спільні засідання, конференції, виступаючи з лекціями і консультаціями перед громадськістю з проблем освіти, виховання і навчання молоді. Про плідну науково-дослідну роботу цих учених свідчать їх спільні публікації: більше 10 методичних рекомендацій («Здійснення соціального становлення школярів», «Взаємодія школи і виробництва», «Система педагогічних умов оптимізації соціальної школярів», «Вдосконалення соціально-психологічних аспектів управління виробництвом», «Методичні рекомендації по здійсненню трудового виховання школярів в навчальному

процесі», «Методичні рекомендації по організації профорієнтаційної роботи з учнями в СШ №4 м. Цюрупинська» та ін); багато статей у республіканських і всесоюзних виданнях, виступів на конференціях, багато з яких самі організували.

О.І.Гедвілло з теплотою згадує Є.І.Петухова – свого друга і колегу на ниві народної освіти.

Чимало добрих спогадів і теплих слів на адресу Євгена Івановича висловлюють інші викладачі вузу, люди, які знали і працювали з цією талановитою, демократичною, людяною особистістю. Так, доцент кафедри педагогіки та психології А.Л.Шипко відмічає, що Є.І.Петухов – високопорядна людина, дуже доброзичлива до молодих учених, підтримував його в нелегкій роботі замдекана ІПФ. За словами автора, Євген Іванович відрізняється високою виконавчою дисципліною, громадською активністю і відповідальністю (тоді він був секретарем парткому інституту), а інтереси викладача ставив над усе. Це професіонал високого класу, що творчо реагував на все нове в науці та викладанні.

Доцент Г.М.Кондратенко починала роботу на кафедрі педагогіки в 1976 році як старший викладач. «Євген Іванович всіляко підтримував мене в моєму професійному і науковому зростанні. Так, він запропонував мені в 1983 році читати новий курс «Основи педагогічної майстерності», на основі методики якого потім, у 1984 році, була створена творча кафедра педагогічної майстерності. Колектив кафедри педагогіки різнобічно підтримував діяльність нової кафедри, проводячи спільні засідання, конференції, конкурси педмайстерності студентів вузу. Так, були цікаві республіканські конференції, присвячені педагогічній спадщині А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін. Проводилися спільні засідання з кафедрами педмайстерності Полтавського, Миколаївського педвузів».

Наукові дослідження Є.І.Петухова щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу у школі та вузі широко використовують викладачі не лише нашого університету, а й інших вузів, вчителі.

Євген Іванович був всебічно і гармонійно розвинутою людиною. Він захоплювався філателією, нумізматику тощо. Добрий сім'янин, який любив свою родину. Старша його донька Тетяна Євгенівна – кандидат біологічних наук, працює в одній із наукових установ м.Москви. Менша – Любов Євгенівна після закінчення природничого факультету продовжує справу свого батька: вона кандидат педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету, має багато наукових праць із педагогіки, історії педагогіки.



На жаль, у 1989 році передчасна смерть вирвала з наших рядів доброго друга, порадника, колегу, видатного вченого-педагога. Світла пам'ять про нього назавжди залишиться в наших серцях.

Прилепский А.А.

**О ЕВГЕНИИ ИВАНОВИЧЕ ПЕТУХОВЕ
К 80-летию со дня его рождения**

*«Друга я никогда не забуду,
если с ним повстречался в Москве»*

Действительно, впервые я встретился с Евгением Ивановичем в Москве, в стенах нашей научной альма-матер, в то время – Академии педагогических наук СССР. У нас с ним случайно совпали темы кандидатских диссертаций. Да и некоторые наши московские консультанты были одни и те же.

Встретились, поговорили, познакомились. Оказалось, что у нас с ним в жизни много общего: нелегкое довоенное детство, грозная военная юность, острые шипы на пути к получению образования. Потом познакомились семьями: Евгений Иванович и Нина Тихоновна побывали у нас в Туле, а мы с Ледой Степановной – у них в Херсоне. Тогда мы познакомились с его младшей дочерью, очаровательной девчужкой Любой.

Общение и деловое содружество постепенно переросло в дружбу. А дружба некоторым образом повлияла на мою дальнейшую судьбу; произошел мой переезд из Тулы в Херсон, где я и моя семья обрели свою вторую Родину. Получилось так: по настойчивой рекомендации Евгения Ивановича я был приглашен на работу в Херсонский пединститут для создания нового, педагогического факультета. С большой помощью Евгения Ивановича наш первоначальный педфаковский коллектив удачно заложил прочные основы современного факультета, который на этой базе успешно растет и совершенствуется. Кстати, под руководством дочери Евгения Ивановича Любови Евгеньевны Петуховой.

Так внешне выглядит история создания нашего личного и делового союза с Евгением Ивановичем.

Об этом замечательном Человеке, его сложной, насыщенной многими интересными событиями жизни, научно-педагогической и другой разнообразной деятельности, его воинской жизни в годы Великой отечественной войны, благотворном общении со многими людьми можно (и нужно бы) писать книги. Я в этом небольшом очерке поделюсь своим видением моего друга, отмечу некоторые его, на мой взгляд,



самые ценные личностные качества, которые были и остаются для меня примером-образцом, и которые, может быть, послужат примером для других.

Прежде всего, наверное, надо отметить его высоко нравственную культуру общения с людьми: коллегами, студентами, учителями, друзьями, а также с незнакомыми людьми. Он был исполнен вежливости, тактичности. Незримым проникал в душу собеседника, умел слушать и слышать его, понимал состояние, настроение и с полным учетом всего этого строил диалог так, чтобы, насколько это возможно, в итоге он принес полезно-удовлетворительный результат и той, и другой стороне.

Евгений Иванович, можно сказать, излучал такие невидимые телепатические волны, которые влекли к нему людей, желание общаться с ним возникало вновь и вновь. Он был олицетворением единства слова и дела: любые сложности и даже преграды он умел преодолеть, чтобы должным образом и в срок выполнить обещанное. И тактично требовал того же от других, в первую очередь, от своих подчиненных. Деликатность он органически сочетал с четкой деловой требовательностью, принципиальностью.

Да, он был не только сам по себе примерно-порядочным, высоко культурным человеком, он был мастером-руководителем коллектива, настоящим общепризнанным Лидером. Его лидерские способности, а вернее сказать, талант я увидел еще до того, как «попал» под его руководство на кафедре в Херсоне.

Это было в Москве. В свое время в Институте повышения квалификации Академии педагогических наук был организован специальный курс повышения квалификации заведующих кафедрами педагогики и психологии пединститутов и университетов, в котором довелось заниматься и мне, и Евгению Ивановичу. В первый день на организационном собрании курсантам предложили присмотреться друг к другу и избрать старосту курса, другими словами, организовать самоуправление. И через пару-тройку дней курсанты «нашли» такого человека, которому согласны были вверить решение некоторых, и не малых, «внутренних» вопросов временной жизни в Москве. Этим человеком, нашим «капитаном» стал Петухов Евгений Иванович. Он попал в сложное положение, на его голову свалилась масса дел, естественно, помимо учебных занятий. Курировал работу нашего курса сам ректор института, известный ученый – академик Бабанский Юрий Константинович, в прошлом – бывший заведующий кафедрой педагогики и психологии, славившийся своим гуманным демократизмом. Он разрешил

нам высказать свои предложения, и если они были разумными, то находили свое место в нашем экспериментальном учебном плане и расписании занятий. А обсуждение, обобщение и доведение до руководства учебной части наших предложений возлагалось на старосту курса. Помимо этого старосте приходилось активно участвовать в планировании и осуществлении разных вопросов быта, культурных мероприятий (посещение театров, музеев, исторических мест Москвы) и многое другое. Нередко ему приходилось отстаивать интересы курсантов. А интересы были самые разные, ведь наш курсантский коллектив состоял из преподавателей разных союзных республик бывшего СССР, людей различного возраста, разного жизненного и профессионального опыта. Естественно, чтобы достойно, правильно решать все эти дела, согласовывать разные пожелания «низов» и повеления «верхов», чтобы тем самым способствовать сплочению коллектива и поддержанию в нем мажорного тона, ох как нужны и недюжинные социально-психологические знания, и умное педагогическое мастерство, и высокие нравственные личностные качества, и конечно же, немалый опыт Руководителя-Лидера. И было видно, что у Евгения Ивановича всего этого предостаточно. Он тем самым заслужил признательность и уважение курсантов, а также высокую оценку ректората института как своей учебно-курсантской работы, так и общественно-лидерской деятельности.

Позднее мне довелось длительное время, уже в Херсоне, видеть и благодарно ощущать на себе его замечательные руководительно-лидерские методы и приемы, да и всю их систему. Он всегда находил общий язык и с пожилыми людьми, и с молодыми, и с детьми. Никогда не допускал ни малейшего морализирования, выражал свои мысли, советы, пожелания в доброй, уважительной манере, просто и ясно, незаметно, тонко располагая к себе собеседника, настраивая его на доверительно-откровенный разговор. Его «руководящие» принципиальные рекомендации, требования были деликатными по форме и глубоко аргументированными и понятными по содержанию. Он был чутким руководителем, никогда не забывал поблагодарить своего подчиненного, если тот объективно заслужил этого. Он был примером-образцом для всех нас: как человек, как коллега, как руководитель.

Не могу не отметить его интересы и эрудицию, выходящие далеко за пределы профессионального научно-педагогического поля. Приведу пример, как я обнаружил у него богатейший общелитературный багаж.

Я работал в Тульском пединституте имени Л.Н.Толстого.

К нам в институт нередко приезжали гости и, естественно, всегда выражали желание посетить музей «Ясная поляна». И мне, по поручению ректората и с разрешения дирекции музея, приходилось сопровождать наших гостей в роли штатного экскурсовода. И, конечно, посетивших нас Евгения Ивановича и Нину Тихоновну мы повезли в Ясную поляну. В процессе экскурсии и особенно после нее у нас было много разговоров и о Л.Н.Толстом, и об И.С.Тургеневе, и о других писателях Орловско-Тульского края, и о мировой литературе вообще. Я увидел перед собой великого знатока и отечественной, и зарубежной литературы. Боле того, я узнал, что Евгений Иванович активно и умело использует и всеобщую историю, и мировую литературу в лекциях и беседах со студентами и учителями, побуждая их к самообразованию и самовоспитанию.

Да, его знаниям во многих областях, его эрудиции не видно было границ. Он с детских лет, в любых, порой труднейших условиях с поразительной целенаправленностью и завидным упорством непрерывно добывал их и щедро делился ими со всеми, кто имел счастье с ним общаться.

Да, для этого он не жалел времени. Но уж когда выкраивались свободные часы, или даже минуточка, он умел экономно и красиво «потратить» их на активно-оздоровительный отдых. Как приятно было видеть Евгения Ивановича в кругу семьи и друзей. Нам с Ледой Степановной доводилось бывать в гостях у Петуховых и принимать их у себя. Эти дни запомнились на всю жизнь как радостные праздники. Помимо разнообразных вкусовостей на столе (одна традиционная печеная картошка, приготовленная особым способом, чего стоит) Евгений Иванович без устали «угощал» веселыми остротами, умными занимательными «байками». А как интересно он показывал и объяснял свои многочисленные коллекции (оказывается, он был еще и страстным коллекционером). Честно говоря, всегда не хотелось покидать этот уютный гостеприимный Петуховский дом.

Таким был этот неординарный милый человек, верный друг, уважаемый всеми и любимый многими. Педагог, ученый, доктор педагогический наук, профессор. Таким он и остался в нашей благодарной памяти навсегда.

НАУКОВЦІ ХЕРСОНЩИНИ ПРО ЄВГЕНА ІВАНОВИЧА ПЕТУХОВА

Євген Іванович – науковець з великої літери, людина, яка завжди багато і наполегливо працювала, прагнула до самовдосконалення. Це – прекрасний генератор ідей, добрий стиліст, співавтор. Наслідком нашої співпраці є значна кількість спільних наукових розробок, присвячених актуальним проблемам педагогічної науки.

Професор О.І.Гедвілло

Багаторічний досвід роботи та спостереження за вихованцями дитячої колонії МВС, де Євген Іванович працював учителем, вихователем, заступником дивізіону, заступником начальника, дали йому можливість дійти висновку, що «важкі» діти потребують особливого підходу, особливих методів і прийомів виховання. У подальші роки це стало основою докторської дисертації Є.І.Петухова, а він – першим доктором педагогічних наук на Херсонщині.

Професор Є.П.Голобородько

Праці, які Євген Іванович Петухов лишив нам у спадок, – скарбниця педагогічних ідей щодо виховання школярів, що мають відхилення в моральній поведінці. Він переконливо впроваджував у життя ідеї запобігання та подолання відхилень у поведінці школярів, завжди переймався долею важковихованих дітей та намагався їм допомогти.

Професор В.В.Одінцов

Теоретична та практична цінність наукових розвідок Є.І.Петухова полягає в їх надзвичайній актуальності. Вони – відповідь на численні насувні проблеми сучасного суспільного життя, джерело вдосконалення системи виховання підростаючого покоління.

Професор М.І.Пентиліук

Є.І.Петухов за короткий час свого життя здобув визнання серед педагогів України. Він щедро консультував, давав поради, допомагав молоді та досвідченим учителям. Творчих задумів та ідей у науковця було багато, і він щедро ділився ними.

Професор Б.М.Андрієвський

Теоретичні розробки та практичні розвідки Євгена Івановича – працюючої та інтелектуально обдарованої людини – присвячені моральному вихованню «важких» дітей. Вибір такої теми наукового пошуку свідчить про ґрунтовний підхід до справи виховання підростаючого покоління, намагання розв'язати одну з найбільш складних проблем педагогічної науки.

Професор С.В.Шмалей

Євген Іванович Петухов досить чітко визначив вікові та індивідуальні особливості розвитку негативізму в педагогічно занедбаних підлітків, запропонував шляхи подолання цього явища. Важливо, що науковець наголосував на необхідності врахування в ході виховання та перевиховання психологічних особливостей кожної дитини, адже в кожен віковий період людина має певні фізіологічні і психічні можливості.

Доцент В.В.Кузьменко

У науково-дослідній роботі та практичній діяльності Є.І.Петухов завжди дотримувався принципу гуманізму в найширшому розумінні цього поняття. Цей принцип був його життєвим кредо.

Доцент В.С.Кулик

Педагогічна спадщина вченого-педагога багатогранна, але в історію української педагогічної думки Євген Іванович Петухов увійшов як дослідник педагогічних основ попередження відхилень у моральному розвитку і поведінці школярів.

Доцент Н.В.Слюсаренко

Євген Іванович Петухов пройшов досить складний життєвий шлях. Він закінчив гідрографічний технікум, школу авіамеханіків та педагогічний інститут. Працював слюсарем-складальником та авіамеханіком; учителем, вихователем, заступником начальника колонії МВС; директором школи робочої молоді; викладачем, секретарем парткому та завідувачем кафедри педагогіки педагогічного інституту. Це неповний перелік багаторічної невтомної діяльності талановитого вченого, педагога, людини, яка лишилася в пам'яті сучасників завдяки своїй наполегливій праці та надзвичайній людяності.

Доцент В.М.Тимофієнко

Євген Іванович був надзвичайно працюючою і творчою людиною, завжди дбав про людей, які його оточували. Це найгуманніша особистість, якій притаманні високі моральні якості.

Доцент А.Л.Шипко

**ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ
А.С.МАКАРЕНКА ТА В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

Реалії ХХІ століття вимагають вирішення педагогічних проблем, пов'язаних із гендерним вихованням молоді. У зв'язку з цим актуальним стає більш глибокий аналіз педагогічної спадщини класиків педагогіки, який може дати новий імпульс для розвитку теорії і практики гендерного виховання. Гендерні проблеми ми розглядаємо з позиції соціально-біологічних характеристик особистості, які **відрізняють** її соціальну роль та впливають на суспільну самореалізацію.

Хоча тезу рівноправного навчання молоді було висунуто ще в педагогіці Я.А.Коменського в ХVІІ столітті, але подальша практика виховання і педагогічні теорії залишилися насиченими прикладами суперечливих підходів до її реалізації. Уже у творі самого Я.А.Коменського «Велика дидактика» ми зустрічаємося з таким протиріччям, коли педагог радить давати жінкам виховання, яке необхідне, в основному, лише для достойного влаштування сім'ї та піклування про благополуччя чоловіка і дітей [1, 28]. Відомі радикальні погляди Ж.-Ж.Руссо на обмежене виховання жінки. Теорія і практика вітчизняної педагогіки протягом всієї історії розвитку України, навпаки, насичені позитивними прикладами гуманістичного підходу до вирішення проблем жіночого виховання. У зв'язку з цим актуальним є розгляд педагогічної спадщини класиків української педагогіки – А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського в контексті сучасних проблем гендерного виховання молоді.

А.С.Макаренко розробив теорію виховання особистості в колективі, де дівчата й хлопці мали однакові обов'язки, права, рівні можливості щодо здобуття майбутньої спеціальності. Єдина система виховання юнаків, про яку педагог писав у відомій «Педагогічній поемі» та подальших творах, була побудована на дисципліні як результаті виховання. Дисципліна у виховних закладах А.С.Макаренка виявлялась у різних формах, у т.ч. «останньою формою дисципліни» була фігура чергового бригадира – дівчини або хлопця. Особливістю гендерного виховання у А.С.Макаренка було те, що найбільш відповідальні види роботи (від чергового до редактора газети, начальника цеху чи начальника конструкторського бюро) могли однаково доручатися як дівчатам, так і юнакам [2, с.84-85].

Від дівчат А.С.Макаренко вимагав виховання характеру, точності, витривалості, самовідданості в роботі так само, як від юнаків. Виховання дівчини як майбутнього громадянина, розпочинав уже при вступі нової вихованки до загону (первинного колективу). Антон Семенович Макаренко проводив індивідуальну роботу з дівчатами, з якими не бажали об'єднуватися діти в загоні. Він спостерігав, що в первинних колективах «дівчата були більш оптимістичні у своїх сподіваннях на виховання, більш ласкаві і швидше погоджувалися прийняти до свого колективу особу, відносно якої є деякі сумніви» [3, с.311]. А.С.Макаренко застосовував педагогіку індивідуальної дії на особистість на загальних зборах колективу. Новий хлопець або дівчина, якого не приймав жоден загін, звичайно відчували моральні незручності, намагалися дати обіцянки про добру поведінку. Коли один із загонів приймав цього нового члена до свого складу, то людина відчувала підтримку та сподівання на покращення свого соціального статусу. Антон Семенович Макаренко виходив з позиції: «Щоб дитина себе почувала, перш за все, громадянином, щоб вона почувала себе, перш за все, людиною..., потрібно торкатися до особистості з особливо складною інструментовкою» [3, с.313]. Педагогічною традицією Антона Семеновича Макаренка стала паралельна педагогічна дія вихователя на особистість через колектив.

Цікавим у педагогіці Антона Семеновича Макаренка є досвід гендерного виховання щодо формування педагогічного колективу. Колектив педагогів в його закладах складався з певної кількості жінок. Антон Семенович Макаренко писав: «...Повинна бути певна кількість старих, досвідчених педагогів і обов'язково повинна бути одна дівчина, що нещодавно закінчила педагогічний вуз, котра ще й ступити не може. Вона повинна бути обов'язково, тому що тут здійснюється містерія педагогіки, бо, коли така дівчина приходить і попадає в старий колектив і педагогів, і вихованців, то починається невловима тонка містерія, яка визначає успіх педагогічний. Така дівчина буде навчатись у старих педагогів і у старих учнів, і те, що вона буде навчатись у старих педагогів, надає їй відповідальності за її нормальну роботу» [3, с.324].

А.С.Макаренко уважно підходив до співвідношенню жінок і чоловіків у педагогічному колективі, вважав, що велика кількість чоловіків створює негативний фон, а велика кількість жінок – однобічний розвиток.

Щодо проблем підготовки жінки й чоловіка для майбутнього сімейного життя, то А.С.Макаренко стояв на жорстких ідеях комуністичної етики, вимагав особливої відповідальності від чоловіків, які створили сім'ю й не повинні були її покидати. Він писав: «Ні, я не хочу ланцюгів, я хочу комуністичної поведінки» [4, с.115].

У багатьох літературно-педагогічних творах, науково-публіцистичних статтях, доповідях, виступах перед педагогами, батьками А.С.Макаренко звертався до моральних проблем сімейного життя, до етичних проблем кохання. Свою головну позицію в цих питаннях він висловлював так: «Не може бути в нас етики без знання й уміння, без організації. Це відноситься й до кохання. Ми повинні підходити до кохання як свідомі люди, які відповідають за себе, і тоді не може бути любовних драм... Етична проблема «кохав – розлюбив», «обдурив – покинув» або проблема «покохав, та буду кохати все життя» не може бути вирішеною без застосування найретельнішої орієнтації, обліку, перевірки і обов'язкового уміння планувати своє майбутнє» [4, с.122]. У Антона Семеновича Макаренка навіть була задумка написати книгу про кохання. Він працював з юнаками і дівчатами в дуже складних умовах юнацької колонії, комуни, де дівчата і хлопці виховувалися разом. Він згадував тяжкі випадки виховання дівчат і зробив висновок, що раннє кохання, яке привело до шлюбу, звичайно закінчувалося для них драмою. Антон Семенович Макаренко намагався гальмувати «ранні історії кохання», але, коли справа доходила до шлюбу, педагог сприяв матеріальному забезпеченню молодої сім'ї, намагався забезпечити її квартирою. Антон Семенович зазначав у зв'язку з цим: «Ранні шлюби суперечать моїм педагогічним переко-нанням, але я повинен був це робити» [5, с.147].

На фактах раннього шлюбу комунарів (1932-1933 рр.) Антон Семенович Макаренко намагався робити педагогічні попередження іншим юнакам, звертав їх увагу на «щастя передчасного шлюбу»: маленький сімейний бюджет, труднощі з роботою, випадки, коли сім'я розпадалася. Крім наведення негативних прикладів раннього подружнього життя, Антон Семенович Макаренко застосовував прямі бесіди про кохання (окремо з юнаком і окремо з дівчиною). Він прийшов до висновків, що «дівчат необхідно вчити великій повазі до себе, до своєї жіночої гордості», що «дівчину треба вчити, щоб вона навіть приємних для себе молодих людей зустрічала з деяким перцем» [5, с.147].

На літературно-педагогічному вечері у Харківському педагогічному інституті (1939 рік) Антон Семенович Макаренко висловив, як ми вважаємо, головну ідею сімейного виховання молоді: «І дівчатам, і хлопцям треба розповідати про відповідальність за кожний прожитий день, за кожний шматок почуття, тому що за все приходиться платити життям, причому треба розповідати не два-три рази, а виховувати кожен день» [5, с.147].

На виховання дівчат А.С.Макаренко розповсюджував усі положення своєї виховної методики, у тому числі перспективу («виховати людину – означає виховати в неї перспективні шляхи»). Антон Семенович Макаренко націлював на виховання жінки не тільки сферу навчання і виробництва, але всі види культурної роботи у своїх виховних закладах: хоровий, драматичний, літературний, музичний, художній, фотографічний, природничий, радіо, спортивний, шаховий та інші гуртки, а також таку організацію, як вільна майстерня – зала виробничого типу з різними станками та інструментами. Дівчата так само, як і юнаки, вчилися працювати по дереву, металу, конструювати. Вони виховувалися за загальними колективним законами та розвивали свої здібності відповідно до близької, середньої та далекої перспективи життя [6, с.228-239].

Особливу увагу Антон Семенович Макаренко приділяв випускницям комуні ім.Ф.Е.Дзержинського: визначав місце їх майбутньої роботи, готував умови для життя (квартиру або гуртожиток, умови для продовження освіти, кошти на випуск). Було створено спеціальний фонд самоуправління, який здійснював допомогу випускницям. Він підтримував зв'язок із випускниками, допомагав їм у житті.

Теоретичні погляди А.С.Макаренка та його виховна практика свідчать про велику увагу педагога до проблем жіночого виховання. Він залишив педагогічні надбання гендерного виховання, які не втратили свого значення і сьогодні.

Педагог-гуманіст В.О.Сухомлинський – один із небагатьох педагогів, які гостро ставили питання про підготовку молоді до сімейного життя, до майбутніх батьківських обов'язків, бо кожна дитина в майбутньому повинна стати хорошим сім'янином, мудрим і гуманним батьком чи матір'ю, тим самим залишити визначний слід в історії свого народу. Педагог розробив систему гуманного виховання дівчинки – дівчини – жінки – матері та хлопчика – юнака – чоловіка – батька. В основу цієї системи покладені любов, повага до кожної особистості, взаємні

відповідальність, підтримка. У центрі уваги – людина добра, мудра, яка любить і поважає людей, уміє творчо працювати на їх благо, виконувати свій обов'язок перед ближніми все життя. Темі людської любові як високогуманному почуттю, творенню майбутніх чоловіка та жінки, мудрих і відповідальних батьків Сухомлинський присвятив багато творів, казок, оповідок, легенд, повчань, порад. На думку педагога, у школі-родині повинна бути система моральної, трудової, соціальної, естетичної підготовки молоді до сімейного життя.

Велику увагу повинні приділяти вихователі становленню з дівчинки дівчини – жінки – матері. Звертаючись до дівчат, педагог радив: «Пам'ятай, що ти людина... На зорі людського життя людина повинна творити духовні сили для мудрої і мужньої людської любові, ... яку треба пронести через все життя, зберегти її до могили, зробити єдиною та неподільною, уникнути помилок та розчарувань... Сама природа наказує вам бути мудрими і мужніми, обачними і обережними, вимогливими, невсеїдними». [7, с.248-249]. Жінка повинна бути високо моральною, культурною, самостійною, гідною високої місії володаря в коханні, у сім'ї, берегинею роду, відповідальною за майбутнє, за щастя родини, Батьківщини.

Не менші вимоги ставив педагог і перед вихованням майбутніх чоловіків – людей мужніх, відповідальних, з високим почуттям обов'язку перед родиною, Батьківщиною, гуманних до всіх людей, творців щастя сьогодення та майбутнього. Звертаючись до юнаків, він писав: «Ти прийшов у життя для того, щоб, облагороджуючи далі інстинкт продовження роду, внести свою крихту таланту, творчості в цю велику красу – любов. Поважай дівчину, бережи її честь, гідність, гордість, незалежність. Дівчина, що пробудила в тебе почуття симпатії, може стати дружиною, матір'ю твоїх дітей. Вона повторює тебе і себе в новому поколінні і в цьому полягає безсмертя роду людського» [8, с.386]. Для творення щастя треба віддавати всі духовні сили, розум, почуття, прагнення, треба працювати все життя.

В.Сухомлинський засуджував невірність, бездумність, безвідповідальність, байдужість, приниження людської гідності, підлість у статевих взаєминах. Серцем, почуттями повинні керувати розум, людяність, відповідальність і повага людини, бо немає науки любові, є наука людяності”.

Становлення високопорядних статевих відносин повинно пройти школу людяності, духовності, благородної праці для

людей, дружби, відповідальності, взаємодопомоги. «Відданість – не безмовна покора, а облагороджування взаємовідносин у сім'ї, створення радощів для матері й батька... Благодієтво у взаємовідносинах між хлопцем і дівчиною, чоловіком і жінкою – це дерево, яке зеленіє тільки тоді, коли його краса живиться глибоким корінням людської гідності» [8, с.312-313]. Правильне ставево виховання вирішує більше половини проблем виховання, становлення справжньої людини, підкреслював педагог. Помилки, недоліки в цьому вихованні не тільки обрублюють духовно, психологічно і морально людські стосунки, але й залишають рубець на серці, біль, образу, невдоволення життям, народжують бездумність, безвідповідальність, егоїзм, байдужість до людей. І як заповіт педагога звучить переконання, що «найдорожче у світі – це людина; вища гідність, честь, моральна доблесть – давати для всіх; бути самому добрим, красивим – щоб твоя моральна краса давала щастя людям» [9, с.144].

У роботі «Листи до сина» Сухомлинський чимало уваги приділяє проблемам моральності, етики, естетики людських почуттів, високо гуманним взаєминам між юнаком і дівчиною, чоловіком і жінкою. «Виховуй у собі Людину – ось це найголовніше. Інженером можна стати за п'ять років, вчитися ж на людину треба все життя. Виховуй у собі людську душу. Найголовніший засіб виховання душі – краса. Краса в широкому розумінні – і мистецтво, і музика, і сердечні взаємини з людьми» [10, с.38]. Говорячи про почуття любові, педагог підкреслює, що «дійсна любов – великий святий обов'язок на все життя... Пам'ятай, що любов – це, перш за все, відповідальність за ту людину, яку ти полюбив, за її долю, за її майбутнє. Розпутник і негідник той, хто в любові шукає тільки джерело насолоди... Любити – це значить, перш за все, віддавати любимій істоті сили своєї душі, творити любимій істоті щастя... «Любов – найсуворіший екзамен людяності» [10, с.61-62]. В тому, яка людина в сімейному житті, проявляється її дійсне моральне обличчя [10, с.63].

Велике значення надавав В.Сухомлинський вихованню поваги до жінки, турботі про її здоров'я, життя, щастя. Звертаючись до сина, він писав: «Пам'ятай, що ставлення до жінки є мірою моральності... Хам по відношенню до жінки – хам у всіх відношеннях... Носій і творець життя, жінка глибше всього відіює високоморальне ставлення до майбутнього людства. Дійсна жіночість як поєднання краси духу і тіла народилася

в трудовому народі. Крім краси, в уявленні про жіночість трудовий народ вклав також думку про жіночу слабкість як про моральне право на повагу – як про моральне право на повагу й турботу з боку чоловіка... Жіночість – це духовна сила жінки, сила, що виховує не тільки дітей, але й нас, чоловіків... фізична слабкість поєднується в жінці з великою духовною силою. У цьому поєднанні – привабливість жіночості. Вольова стійкість, послідовність, єдність слова і діла в керуванні сім'єю, у вихованні і дітей, і чоловіка – усе це забезпечує провідну роль жінки-матері у становленні доброго імені сім'ї» [10, с.75-76].

Особлива роль у сім'ї та у всьому житті належить жінці-матері. Сухомлинський чимало добрих повчальних слів і справ приділив возвеличенню матерів. У Павлівській середній школі існував Культ Матері, чимало традицій, виховних заходів було присвячено проблемі виховання поваги і турботи про матерів, бабусь, творення краси і радості для них руками, розумом і серцем дітей. Звертаючись до молоді, педагог писав: «Жінка – мати – перший творець життя. Ніколи не забувай, син, що вона дала тобі життя, викормила тебе, відкрила перед тобою красу світу і рідної мови, вклала в твоє серце перші поняття про добро і зло, гідність і ганьбу. Жінка-мати – творець всього прекрасного на землі, тому що вона – творець Людини. Той, хто забуває матір, не може бути справжнім патріотом. Пам'ятай, що в матері всі думки, турботи і тривоги про дітей, про їхню долю. Добро в серцях і у справах дітей – це її щастя, зло – її горе» [10, с.73].

Треба берегти, любити, цінувати матерів, пам'ятати їх завжди, допомагати їм любов'ю і відданістю, бо материнська праця найважча.

І як заповіт усім синам і чоловікам від мудрого педагога-гуманіста: «Її праця набагато складніша, ніж твоя. Оберегай її здоров'я, красу, життя. В її красі – втілення краси всього роду людського. Дівчину не можна образити, не можна причинити їй зло тому, що вона дівчина. Ображаючи дівчину, ти ображаєш свою матір і всіх матерів. Твоє ставлення до жінки – це дзеркало твоєї душі» [10, с.74].

Повагу до жінки В.Сухомлинський вважав мірою моральності людини, бо «поважати жінку – це значить поважати життя» [10, с.75].

Розроблені А.С.Макаренком і О.В.Сухомлинським концепції жіночого виховання реалізувались у практиці вітчизняного виховання у ХХ столітті й зараз не втрачають актуальності, оскільки сьогодні недоліки формування гендерних ролей часом

ведуть до порушення статевої та гендерної ідентичності, труднощів створення сімей, статтеворольових трансформацій.

Література:

1. Коменский Я.А. Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему. – Гл. IX. Школам нужно вверять всю молодежь обоего пола. // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – С. 28.
2. Макаренко А.С. О моем опыте // Макаренко А.С. Избр.пед.соч.: В 2-х т. – Т.1. – С.84-85.
3. Макаренко А.С. Проблемы шкільного радянського виховання // Макаренко А.С. Избр.пед.соч.: В 2-х т. – Т.1. – С.311, 313, 324.
4. Макаренко А.С. Коммунистическое воспитание и поведение // Макаренко А.С. Избр.пед.соч.: В 2-х т. – Т.1. – С.115, 122.
5. Макаренко А.С. Мої педагогічні погляди // Макаренко А.С. Избр.пед.соч.: В 2-х т. – Т.1. – С.147.
6. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу // Макаренко А.С. Избр.пед.соч.: В 2-х т. – Т.1. – С.228-239.
7. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. Школа, 1978. – 263 с.
8. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр.тв.: В.5 т. – Т.2. – К.: Рад.школа, 1976. – С.149-409.
9. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності. – К.: Рад. школа, 1966. – 232 с.
10. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. – М.: Просвещение, 1987. – 128 с.

Воробйова Р.Н.

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ЛАБОРАТОРІЯ
ПЕРСПЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ:
ІСТОРІЯ, ДОСЯГНЕННЯ, СУЧАСНІСТЬ**

Перспективний педагогічний досвід – це творче, активне засвоєння і реалізація вчителем у практиці роботи засобів і принципів педагогіки з урахуванням конкретних умов, особливостей дітей і вчителя. Тому вивчення, узагальнення і поширення його завжди було актуальним і необхідним у роботі працівників інституту.

Архівні документи свідчать, що з дня заснування інституту було визначено ряд питань його діяльності і окремо – вивчення, узагальнення і пропаганда передового педагогічного досвіду.

Цією роботою займалися всі навчально-методичні кабінети. Дуже популярними були зустрічі заслужених учителів та відмінників освіти з молодими спеціалістами та колегами. Вони

ділилися своїми новими педагогічними та методичними наробками, показували уроки.

Особливою увагою освітян користувалися виставки дидактичних, методичних наробок, наочності, які використовували у своїй роботі кращі вчителі шкіл області. Складалися списки з прізвищами цих учителів, а узагальнювали їх працівники кабінету педагогіки і розсилали в райони (завідувач кабінету – А.Ф.Берестечко).

Вивчався досвід опорних шкіл та шкіл передового досвіду. Обласна педагогічна картотека в 70-ті роки ХХ ст. налічувала 100 характеристик досвіду кращих учителів з описом форм та методів їх роботи і мала серед освітян велику популярність. Були зібрані практичні матеріали: розробки уроків, поурочні плани, письмові роботи учнів. Узагальнення досвіду і добірка додатків до них здійснювалися разом із працівниками районних та міських методичних кабінетів.

Кабінет педагогіки займався також популяризацією і впровадженням загальних питань освіти в практику роботи шкіл області – це комплексний підхід до виховання учнів, кабінетна система навчання, внутрішкільний контроль.

Після Всесоюзного з'їзду вчителів (1978 р.) методична діяльність кабінету (завідувач кабінету – Т.С.Філовська) розширюється. У практику роботи освітян Херсонщини впроваджується досвід кращих учителів інших областей: з іноземної мови – Т.Л.Сірик (м.Полтава), з хімії – М.П.Гузика (Ананівська СШ Одеської області), Сазонівської восьмирічної школи з продовженим днем Кіровоградської області, кабінетної системи навчання міст Харкова, Львова та інші.

Реалізація обласної науково-методичної проблеми «Оптимізації навчально-виховного процесу та комплексного виховання учнів» потребувала підвищення педагогічної майстерності вчителів, тому на базі опорних шкіл створювалися методичні центри, де навчально-методичні кабінети інституту організовували заходи з метою розповсюдження кращих результатів цієї роботи.

Передовий досвід учителів активно популяризується через «Сигнальні листівки», в яких крім практичних наробок висвітлюються нові досягнення педагогічної і психологічної наук.

У 1988 році на базі кабінету педагогіки створено кабінет передового педагогічного досвіду (завідувач кабінету – К.Л.Мороз). З 1990 року він входить до складу лабораторії науково-методичної інформації та передового педагогічного

досвіду. У цей період особлива увага приділяється виданню «Технологічних карток передового педагогічного досвіду», в яких давалась коротка, але чітка інформація про вчителів шкіл області, досвід яких було вивчено працівниками кабінетів інституту.

У 1999 році (завідувач кабінету – Р.Н.Воробйова), у зв'язку з новими підходами до освіти, педагогічної і психологічної науки, що склалися в роки незалежності України, значно розширилась інформаційна база та практична діяльність кабінету. Робота його стала більш насиченою, оновленою і перспективною. Головне – це участь в організації обласних і Всеукраїнських конкурсів «Учитель року», «Шкільна бібліотека», «Школа Херсонщини». На кожного вчителя, чий досвід вивчено, оформляється «Технологічна картка», в якій коротко описано зміст, мета та результативність досвіду, що дає можливість колегам ознайомитися з новим, актуальним і перспективним у сучасній школі. Більш детально кращий досвід освітян висвітлюється у збірнику «Каталог перспективного педагогічно досвіду Херсонщини». Він цікавий тим, що в ньому представлені опорні (базові) школи, де можна запозичити кращий досвід, а також ознайомитися з системою впровадження інноваційних технологій в навчально-виховну роботу з учнями. Особливо цінними є рубрики «Учитель року» та «Школа Херсонщини», які популяризують серед освітян області досягнення кращих учителів і педагогічних колективів.

Після виходу «Положення про методистів-кореспондентів інститутів післядипломної освіти», затвердженого Міністерством освіти України (наказ № 385 від 28.10.97 р.), кабінет займається систематизацією списків методистів-кореспондентів, планує і проводить щорічно 5-денні області семінари, де практикумом є суперфінали обласного конкурсу «Учитель року». Потім учителі методисти-кореспонденти висвітлюють набуті на семінарі теоретичні та практичні знання в місцевій пресі, на районних конференціях, педчитаннях, семінарах, засіданнях фахових методичних об'єднань та районних творчих групах. Це сприяє більш точному і результативному поширенню перспективного досвіду, інноваційних технологій навчання і виховання, для одержання високих результатів у формуванні особистості учня – майбутнього громадянина України.

У 2005 році кабінет перспективного педагогічного досвіду реорганізовано в науково-методичну лабораторію.

Лабораторією щорічно узагальнюються матеріали переможців обласного конкурсу «Учитель року» – описи власного досвіду

роботи переможців у п'яти номінаціях для видання «Методичної скриньки» (газета «Джерела»). Це дає можливість кожному вчителю детально вивчити досвід і впровадити його у практику власної роботи.

Працівники освіти області можуть одержати в лабораторії вичерпну інформацію про кращого вчителя-предметника, учителя початкових класів, адміністратора школи, працівника дошкільного закладу та шкільної бібліотеки.

Користуються попитом методичні рекомендації, які видаються щорічно. Особливо популярними стали: «Алгоритм вивчення, узагальнення, пропаганди та використання перспективного педагогічного досвіду», «Орієнтовний план роботи опорної (базової) школи», «Орієнтовний план роботи школи перспективного досвіду», «Робота бібліотеки на допомогу шкільній програмі», «Інноваційні форми обслуговування читачів-учнів у шкільній бібліотеці».

Плідними є зустрічі з працівниками освіти, досвід яких вивчається, узагальнюється, а потім обговорюється на навчально-методичній раді інституту, засіданнях навчально-методичних лабораторій, обласних фахових творчих групах, видаються брошури.

Усі видання кабінету представляють на розгляд відповідних кафедр інституту, що є зв'язуючою ланкою між педагогічною наукою і практикою.

Кращий досвід шкільних бібліотекарів та доробки методистів-кореспондентів друкують у журналі інституту «Таврійський вісник освіти». Наприклад, у 2004 було вивчено, узагальнено і надруковано в №3 досвід бібліотекаря Радгоспненської загально-освітньої школи Скадовського району Т.С.Светлової.

На перспективу спланована робота майстер-класів спільно з фаховими науково-методичними лабораторіями. Заняття проводять заслужені вчителі, науковці вищих навчальних закладів України, керівники і вчителі шкіл області, редактори освітянських періодичних видань. Наприклад, у лютому-квітні 2005 р. з учителями математики працювали О.О.Піщухіна і М.Є.Жуковська, доценти Харківського аерокосмічного університету, із заступниками директорів з навчально-виховної роботи – В.М.Зоц, головний редактор газети «Завуч».

Таким чином науково-методична лабораторія перспективного педагогічного досвіду сприяє впровадженню нового і прогресивного у практику роботи шкіл області, що прискорює їх реформування.

ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ІДЕЇ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ ФРІДРІХА ВІЛЬГЕЛЬМА АДОЛЬФА ДІСТЕРВЕГА

Та дата і той історичний рубіж, з якими стають особливо вагомими позитивні досягнення європейської педагогіки, неодмінно пов'язані з ім'ям А.Дістервега. Він зіграв видатну роль в організації шкільної справи. У підготовці багатьох підручників, у створенні професійних спілок учителів та відстоюванні їх прав. Адольф Дістервег народився в невеликому промисловому місті Зіген у Вестфалії в сім'ї чиновника-юриста у 1790 році та прожив 76 років. Він відомий широкому колу науковців як німецький педагог-демократ. По закінченні університету викладав фізику і математику у Вормсі, Франкфурті-на-Майні, був директором семінарії в Мерсі (1820-1832) та в Берліні (1832-1847). Навчальні заклади, в яких викладав А.Дістервег педагогіку та німецьку мову, вважалися зразковими. У цей час він підготував 20 підручників з математики, астрономії, природознавства, географії та рідної мови для народних шкіл Німеччини і кілька методичних керівництв до них. У 1835 році вийшла у світ його головна двотомна праця «Керівництво до освіти німецьких учителів», в якій перший том містив загальні питання дидактики, а другий – методики викладання окремих предметів. Книга одразу набула широкої популярності. У 1832-1841 роках педагог створив у Берліні 4 товариства, а в 1848 році був обраний головою «Загальнонімецької вчительської спілки». Того ж року разом з прогресивними депутатами пруських національних зборів підписав «Записку 23», в якій засуджував конфесійні школи і ставив вимоги створення єдиної школи для дітей всіх націй. У 1847 році А.Дістервег був усунутий з посади директора семінарії за таке вільнодумство, а в 1850 році звільнений у відставку, але й тоді він не припинив літературно-педагогічної і громадської діяльності: займався виданням журналу «Педагогічний щорічник». Німецький педагог вів також боротьбу проти «Правил про викладання», які відкинули школу далеко назад. Боротьба А.Дістервега проти «Правил» і у пресі, і в палаті, куди він був обраний у 1858 році, мала великий вплив на вчительство та громадську думку. А. Дістервег продовжував свою діяльність до кінця життя, аж до 1866 року. У Європі, як і в Росії, його твори були широко відомі ще за життя (наприклад, «Елементарна геометрія» була надрукована в Росії в 1862 році).

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

Метою виховання Дістервег вважав розвиток у підростаючих поколінь «самодіяльності для служіння істині, красі і добру», благородного, твердого характеру «для гуманності, а також діяльної, схильної до самопожертви людської любові».

Основними освітньо-виховними принципами він вважав: природовідповідність, культуровідповідність, самодіяльність та загальнолюдське виховання. Їх можна представити у таблиці:

ЗАГАЛЬНІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ПРИНЦИПИ

ПРИРОДО-ВІДПОВІДНІСТЬ	Слідування за процесом природного розвитку людини, урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини. «Веди викладання природним шляхом, так щоб воно узгоджувалося з природою людини». «Керуйся під час викладання природними ступенями розвитку підростаючої людини».
КУЛЬТУРО-ВІДПОВІДНІСТЬ	«У процесі виховання необхідно приймати до уваги умови місця і часу – всю сучасну культуру, особливо тієї країни, що є батьківщиною учня».
САМОДІЯЛЬНІСТЬ	«Підготувати юнацтво до вільної діяльності і вільного розвитку, виховати і дати освіту молодшому поколінню згідно з цією вимогою сучасності – ось завдання для усякої школи, яка виховує для життя». «Усе вільне і самобутнє в людині – її мислення, мова, вчинки є результатом її самодіяльності». «Примушуй учня працювати руками, язиком і головою!...Він усього повинен досягти сам. Чого він сам не здобуде і не сформує в собі, тим він не стане і того він не буде мати».
ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКЕ ВИХОВАННЯ	«Німецька педагогіка вимагає спочатку формування людини, потім громадянина і члена нації: спочатку людина, потім німецький громадянин і товариш по професії, а не навпаки». «Навчання молоді має справу із загальнолюдською освітою людини, яка у всьому основному одна й та ж сама на всій землі».

Головне завдання навчання, за А.Дістервегом:

- Збуджувати пізнавальні нахили вихованця, щоб вони розвивались у засвоєнні і пошуках істини. Виховувати – означає збуджувати розумову активність.

Основи дидактики розвивального навчання сформульовані А.Дістервегом у 33-х чітких правилах:

1. ПРАВИЛА НАВЧАННЯ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ УЧНЯ, СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: побудова навчально-виховної практики відповідно до психічних особливостей дитячого сприйняття, специфіки психофізичного розвитку дітей.

- Навчай природовідповідно, керуючись природними ступенями розвитку дитини та її індивідуальними особливостями.
- Навчай наочно, послідовно, неперервно, міцно.
- Став завжди формальну або одночасно формальну і матеріальну цілі освіти.
- Не муштрувати, а закласти загальні основи загальнолюдської, громадянської і національної освіти.
- Учень повинен не просто полюбити роботу, вона повинна стати його другою натурою.

2. ПРАВИЛА НАВЧАННЯ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ, ОБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

- Розподіляй навчальний матеріал відповідно до рівня розвитку учня.
- Зосереджуйся головним чином на вивченні основ навчального предмета.
- Розподіляй навчальний матеріал на невеликі закінчені частини, що включають повторення попереднього.
- Встановлюй зв'язки між спорідненими за змістом предметами.
- Враховуй при виборі методу навчання логіку предмета (догматичний та розвивальний методи навчання).
- Зміст освіти повинен відповідати рівню розвитку науки, що вивчається.

3. ПРАВИЛА НАВЧАННЯ ВІДПОВІДНО ДО ЗОВНІШНІХ УМОВ, ЧАСУ, МІСЦЯ, СТАНОВИЩА ТОЩО.

- Проходь навчальні предмети послідовно, а не всі одночасно.
- Враховуй майбутні життєві перспективи свого вихованця.
- Навчай культуровідповідно.

4. ПРАВИЛА НАВЧАННЯ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ ВЧИТЕЛЯ.

- Намагайся зробити навчання цікавим.
- Викладай енергійно.

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

- Слідкуй за правильністю мови учня.
- Постійно удосконалюй себе – ніколи не зупиняйся! «Найбільш важливим явищем у школі є сам учитель. Він – уособлений метод навчання, саме втілення принципу навчання і виховання. Його особистість завойовує йому повагу, вплив, силу. Повсюди цінність школи дорівнює цінності її вчителя».

Аналізуючи розвиток дітей, німецький педагог накреслив 3 ступені їх розвитку:

СТУПЕНІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

<p>ПЕРШИЙ СТУПІНЬ – СТУПІНЬ ВІДЧУТТЯ (ЧУТТЄВЕ ПІЗНАННЯ): 6-9 РОКІВ</p>	<p>Перевага фізичної форми прояву самодіяльності; сенсорного сприйняття; підвищена моторність та жвавість, схильність до ігрової діяльності, фантазії, любов до казок. Першочергова увага в навчальному процесі звертається на керівництво чуттєвим сприйняттям, тренування почуттів.</p>
<p>ДРУГИЙ СТУПІНЬ – СТУПІНЬ РАЦІОНАЛЬ- НОГО ПІЗНАННЯ (МИСЛЕННЯ, ЙОГО РОЗВИТОК, ТВОРЧА УЯВА.): 9-14 РОКІВ.</p>	<p>Розвиток пам'яті та накопичення уявлень. «Сприйнятливність та самодіяльність діють спільно». Проявляються начала абстрактного мислення. Найважливіше завдання навчання: залучення розуму дитини до матеріалу, що сприймається чуттєво, його міцне засвоєння, набуття необхідних навчальних навичок. Необхідно збагатити пам'ять найбільш важливими відомостями, які будуть потрібними протягом усього життя. Слід навчити дітей робити загальні висновки, виводити правила і застосовувати їх на практиці.</p>
<p>ТРЕТІЙ СТУПІНЬ – СТУПІНЬ САМО- ДІЯЛЬНОСТІ (ТВОРЧОСТІ): 14-16 РОКІВ.</p>	<p>Посилюється діяльність розсудку, яка переходить у начала розуму. Час формування моральних принципів та виникнення моральних ідеалів. Необхідно «зберегти силу чуттєвого сприйняття, планомірно розвивати розсудок, збуджувати самодіяльну фантазію високими ідеалами... Це вирішальні роки, коли юнак повинен бути завойованим для всього істинного, величного, святого. Те, чому не буде покладене начало, навряд чи розів'ється коли-небудь у подальшому житті».</p>

Сутність процесу навчання, за А.Дістервегом, передбачає:

- РОЗВИВАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР. Його головним завданням є збудження пізнавальних здібностей дитини, їх «розвиток у пошуках та засвоєнні істини».
- ВИХОВУЮЧИЙ ХАРАКТЕР. Істинне навчання не тільки розвиває розумові сили дитини, але й формує в неї тверді

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

переконання, високі моральні почуття, сильний характер, тобто формує особистість у цілому. І навпаки: погано організоване навчання «псує не тільки голову, але й характер».

- ПРИРОДОВІДПОВІДНИЙ ХАРАКТЕР. «У всьому світі живих і неживих речей розвиток відбувається природним шляхом, підкорюючись імманентним законам. Тільки у світі людей зустрічається протиприродність, протизаконність, тому що тут відіграють роль сваволя і пристрасті. Виховання має справу саме з такою сферою, тому воно прагне зрозуміти закони природного розвитку дитини, щоб допомогти ранньому розкриттю дитячої природи, щоб усунути з дороги перешкоди. Педагог, власне, не виховує, а усуває шкідливі впливи, зміцнює добрі пориви, якими він завдячує матері-природі».

А.Дістервег вважав, що розумно організоване навчання має будуватися з урахуванням таких **дидактичних принципів**:

- **НАОЧНІСТЬ**, що є найважливішою умовою елементарної освіти. Виділення найбільш простих елементів, безпосередньо доступних спостереженню дитини, пов'язаних з її попереднім досвідом. Навчання від близького до далекого, від простого до складного, від відомого до невідомого.

- **СВІДОМІСТЬ**: «Все, що повинно бути засвоєне, необхідно спочатку усвідомити, оскільки зрозуміле легко і приємно запам'ятовується».

- **УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ**: «Ніколи не вчи тому, чого учень не в змозі засвоїти». «Керуйся у навчанні природними ступенями розвитку дитини».

- **СИСТЕМАТИЧНІСТЬ**: «Розподіляй і розміщуй матеріал таким чином, щоби, де тільки можливо, на наступному ступені вивчення нового знову повторювалося попереднє. Необхідні систематичні вправи для розвитку розумових здібностей дітей:

а) гостроти, точності та повноти сприйняття (культури сприйняття);

б) здорової уяви, багатой фантазії;

в) самостійного аналізу, синтезу та узагальнення понять.

- **ҐРУНТОВНІСТЬ**: Досягається шляхом вивчення головного й основного, що відповідає віковим особливостям дітей. При повторі не слід відтворювати матеріал у попередній формі, але вносити в нього що-небудь нове, сприяючи ще більшому усвідомленню його учнями.

Щодо методів навчання, то А.Дістервег вище всього ставив ті методи, які сприяють розвитку пізнавальних здібностей дитини: «Будь-який метод є поганим, якщо привчає дитину до простого сприйняття або пасивності і добрим, якщо збуджує у неї самодіяльність».

Він вважав, що істинно розвиваючим є елементарний метод, який відповідає природному шляху пізнання. Він засновується на наочності і всюди передбачає шлях від конкретного до абстрактного, від одиночного до загального.

Педагог виділяв дві групи методів:

1) метод-повідомлення, що дає готові знання, вимагає від учнів головним чином пасивного сприйняття: а) викладовий; б) запитальний (запитально-викладовий, удавано-запитальний: гра у запитання);

2) розвивальний (дослідницький, що збуджує самодіяльність учнів):

а) викладовий (метод Шлейермахера); б) запитальний (метод Сократа).

Усвідомлюючи необхідність надавати теоретично і практично необхідні знання, А.Дістервег висуває ідею єдності формальної і матеріальної цілей освіти.

Німецький педагог постійно виступав за піднесення морального рівня, загальної, спеціально-наукової і педагогічної культури учителів. Завжди говорив, що священний обов'язок кожного вчителя – це постійна праця над собою, над своєю освітою, бо він лише до тих пір сприятиме освіті інших, поки сам продовжує працювати над своєю освітою.

Література:

1. Джуринський А.Н. Історія педагогіки: Навч. посібник для студ. Педвузів. – М.: ВЛАДОС, 1999.
2. Дістервег А. Керівництво до освіти німецьких вчителів. (Публ. фрагм. з праць нім. педагога, 1834 г.) // Нар. освіта. – 2001. – №1.
3. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. – Тернопіль, 1996.
4. Піскунов А.І. Дидактичні погляди Адольфа Дістервега // Радянська педагогіка. – 1956. – № 1.
5. Фрумов С.А. Педагогічна діяльність Дістервега // Радянська педагогіка. – 1951. – № 7.

**ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Наукова картина світу – багатопланове і багатозначне поняття. Часто, вживаючи цей термін, розуміють його як систему поглядів особистості на світ, як сукупність законів, основоположень, принципів, що скеровують життєдіяльність людини. Наукова картина світу властива як кожній окремій людині, так і групам людей, націй, але вона завжди буде мати відмінності як у різних індивідуальностей, так і у різних націй та груп і залежить, у першу чергу, від рівня розвитку системи освіти. Чим якісніша освіта, тим на більш високому рівні буде сформована наукова картина світу як у спільноти, так і в кожної окремої особистості.

Безперечно, уявлення про картину світу змінюються все життя. Це відбувається, насамперед, шляхом практичного усвідомлення людини, починаючи з дитячого віку, оточуючого світу і самої себе, в основу якого покладено постійну зміну мети, завдань, уявлень, почуттів, досвіду, переконань. Кожна картина світу має свого творця, і кожен творець потрапляє у пряму залежність від свого творіння. Нічиєї (не людської) картини світу не існує. Вона формується на основі й у процесі виховання, освіти, впливають на неї і соціальні умови життя.

Оскільки носієм і творцем картини світу є людина, то для неї характерні різноманітні прояви, які є складовими картини світу (індивідуальні і групові, сімейні і соціальні, національні й народні). Окрім них можна визначити ще такі складові: природнича, правова, політична, релігійна, філософська, естетична, моральна та інші.

З огляду на вище зазначене термін «картина світу» в педагогічній науці вживають у широкому й вузькому розумінні цього поняття. У вузькому розумінні – це власна уява людини про оточуючий її світ, у широкому – система всіх знань про навколишнє середовище (природничі, суспільствознавчі, естетичні, етичні, релігійні та ін. знання) [2].

Зростаючи на певному підґрунті суспільних відносин, картина світу дитини є її власним світобаченням, власним ставленням до оточуючого світу, що базується на отриманих знаннях. На жаль, у частини учнів знання так і залишаються на формальному рівні і ніяк не впливають навіть на світобачення дитини, не говорячи вже про перехід їх у переконання. Отже ці погляди і знання далеко не завжди переходять у світогляд, тобто у пере-

конання, ідеали, прагнення, інтереси, у більшості випадків вони так і залишаються на рівні картини світу, часто фрагменттарної. При цьому далеко не завжди ця картина світу буде науковою.

До початку навчання у школі у дітей також формувалися певні погляди на оточуючу дійсність. Тому говорять про буденну чи побутову картину світу. Вона має систему обґрунтованого світобачення в природі, у людському суспільстві та в собі, і відносно неї людина приймає рішення у своїй діяльності. У побутовій (буденній) картині світу немає чітко виведеного, логічно завершеного знання. Вона формується на основі чуттєвої констатації фактів, явищ, уявлень тощо. І доросла людина, а тим паче дитина, сприймає в першу чергу факти і не вимагає чіткого й логічного пояснення причин і наслідків. У дитини формується картина світу в переважній більшості випадків на основі власного світобачення, світосприйняття, світовідчуття та життєвого досвіду, і при цьому поверхово констатується, як відбувається та чи інша подія, як до неї ставляться оточуючі люди. Тому побутова картина світу є основою світосприйняття особистості, її становлення й розвитку, особливо на ранній стадії життя. Враховуючи, що кожна людина у процесі життя отримує значну кількість відомостей про світ, саму себе і використовує їх на основі набутого досвіду, звичаїв і традицій свого народу тощо, можна зробити висновок, що побутова картина світу є основною, оскільки формується від початку до кінця життя особистості. Значна частина життєвого досвіду дитини отримує підтвердження в наукових знаннях і поступово перетворюється в наукову картину світу. Тобто, побутова картина світу, так само як і наукова, дуже часто ґрунтується на наукових знаннях, але вони далеко не завжди людиною усвідомленні та ототожнені. Ці дві картини світу особистості дуже тісно пов'язані і доповнюють одна одну.

Наукова картина світу у дітей починає формуватися на основі побутової, яку дошкільники засвоюють у процесі спостережень, гри, спілкування, різноманітної діяльності. Часто отримані ними знання носять об'єктивний (науковий) характер. Чим більш освічені батьки та оточуючі дітей люди, тим більш об'єктивною буде і сформована картина світу. Наприклад, мовна картина світу у дитини буде в першу чергу залежати від мовного оточення. Чим більш науковою мовою будуть розмовляти оточуючі – тим більш науковим буде й сприйняття дійсності дитиною.

Систематично й логічно завершену наукову картину світу в переважній більшості випадків починають формувати з початком навчання у школі. Але кожен шкільний предмет формує

свою окрему наукову картину світу: мова – мовну, математика – математичну, малювання – художню, естетичну та ін. Щодо наукової картини світу, то вона повинна бути системною, узагальненою, впорядкованою на основі певних принципів. Вона формується тільки у процесі цілеспрямованого збору фактів і введені їх у логічну систему понять, знань. Тому особливе значення має здійснення у процесі навчання міжпредметних зв'язків, запровадження інтегрованих навчальних предметів, курсів.

Наукові знання є підґрунтям, базою для створення у дитини системної, узагальненої, логічної, послідовної картини світу. Наукова картина світу чітко окреслює можливе і не можливе, роз'яснює причини і наслідки фактів, їх взаємозв'язки тощо.

Сьогодні кількість наукових знань у загальноосвітній школі визначається змістом загальної середньої освіти і ґрунтується на окремих навчальних предметах. Тобто у школі йде предметна систематизація наукових знань. Кожен шкільний предмет створює відповідну частину наукової картини світу, яка відображає лише певний аспект навчального процесу, одну з його сторін. При цьому даний аспект також знаходиться в постійному розвитку, як і сама наука. Наукові методи та рівень пізнання світу постійно змінюються, змінюється також навколишнє середовище, світогляд тощо. А це вимагає постійної зміни наукової картини світу кожного навчального курсу.

Загальнопризнано, що всі навчальні предмети поділяються на природничі й гуманітарні. Тому можна стверджувати, що в загальноосвітніх школах формується природнича й соціальна картини світу. С.Гончаренко підкреслює: «якщо вивчення гуманітарних предметів підводить учнів до розуміння наукової картини розвитку суспільства, сприяє формуванню суспільно-політичних і моральних ідеалів, естетичних смаків, то вивчення природничих предметів покликане формувати наукову картину природи, розвивати сучасний стиль наукового мислення» [1, с.77].

Наукова картина світу не є чимось сталим. Вона змінюється залежно від розвитку науки, суспільства. Наприклад, фізична картина світу у XVI-XVII століттях була механічною, у кінці XIX – на початку XX століття – електродинамічною, у першій третині XX століття – квантово-польовою тощо. Із розвитком кожної науки її картина світу буде об'єктивно змінюватися. У наш час завдяки розвитку науки і технічного прогресу картина світу людей дуже швидко змінюється і продовжує змінюватися. І тут важливо, щоб у дітей вона формувалася науковою і інтегрованою.

Картина світу людини є узагальненим знанням про світ у цілому, тобто про природу, суспільство та мислення в сукупності. Картина світу це не тільки система знань, за допомогою яких може бути пояснений світ, а й програма соціальних дій на основі отриманих знань. Наукову картину світу можна розуміти як інтегративний результат наукового пізнання, яке існує на основі синтезу знань з усіх наукових дисциплін. І вона буде відноситись тільки до наукових знань, а не до всіх явищ у світі і суспільстві. Тому можна стверджувати, що наукова картина світу є результатом об'єднання знань з природознавчих та суспільствознавчих дисциплін, тобто це синтез наукових знань про світ і людину. Звідси, об'єктивною основою інтеграції виступає саме існування людини тому, що для її життєдіяльності необхідне поєднання природознавчих і суспільствознавчих знань. Наприклад, існуюча у дитини картина світу у відношенні до твору мистецтва завжди буде конкретним проявленням художніх знань у взаємодії з іншими (природничонауковими, соціальними тощо).

Наукова картина світу підкоряється завданням прогресивного розвитку на основі об'єктивних законів суспільного життя. Тому час відіграє орієнтувальну та інтегруючу функцію в житті дитини.

Як уже було сказано раніше, кожна з наук вивчає свою наукову картину світу і виступає основою шкільного навчального предмету. Разом із тим пізнання дитиною світу не може забезпечуватися вивченням тільки однієї науки чи відповідного їй навчального предмету. Звідси випливає необхідність вивчення великої кількості навчальних дисциплін, які будуть давати (кожна свої) знання про світ. Тому виникає необхідність міжпредметних, міжнаукових взаємодій, а це потребує певних взаємовідносин цих наукових предметів у навчальному процесі. Ефективним засобом таких взаємовідносин є міжпредметна та внутрішньопредметна інтеграція, яка й буде основою зв'язку знань і формування уявлень про єдність світу. Інтегративний підхід характерний тим, що охоплює і технічні засоби пізнання, і теоретичні прийоми, методи, і процедури наукових досліджень, і логіку, операції пізнання, і зв'язок з практичною діяльністю тощо. Тобто все, що дає можливість отримувати узагальнені, синтезовані знання про оточуючий людину світ.

Важливою частиною, першою сходинкою до інтегративних знань школярів у процесі предметної організації роботи школи є міжпредметні зв'язки або міжпредметна взаємодія.

Аналіз інтеграційних процесів у науці показує, що знання із суспільних і природничих наук все більше взаємодіють, взаємопроникають, використовують понятійні апарати один одного, тобто на основі інтеграції наукових знань виникає загальнонаукове пізнання, яке і створює основу наукової картини світу.

Інтеграція стає домінуючою тенденцією завдяки тому, що окремі науки у своєму монодисциплінарному розвитку досягли такого наукового рівня, де зв'язки між ними стають необхідною умовою для їх подальшого розвитку. Тому інтеграційні процеси стають формою реалізації синтезу наукових знань. Звідси інтеграційні взаємодії охоплюють:

а) процеси об'єднання, які виходять із природи даної науки і обумовлюють її суттєві характеристики, що визначають реалізацію зовнішнього синтезу;

б) взаємодії, взаємозв'язки і єдність різних галузей знань, завдяки чому виникають складні наукові комплекси, які й визначають реалізацію зовнішнього синтезу;

в) інтеграцію між фундаментальними та прикладними науками, завдяки якій здійснюється вертикальний синтез;

г) зв'язки між різними науками всередині окремих галузей (природознавство, суспільствознавство т.і.), які складають механізм горизонтального синтезу [3, с.40-41].

Усі ці процеси стають об'єктом вивчення як в наукових і освітніх системах, так і в навчальному процесі загальноосвітньої школи.

Слід підкреслити, що наукові знання в кожній окремій людини нагромаджуються аналогічно історичному розвитку людських знань у цілому. Спочатку дитина пізнає світ, починаючи з розрізнених знань про світ. Їх сукупність з початку розвитку дитини функціонує як синкретичне ціле, в якому відсутнє чітке наукове розмежування. На цьому етапі становлення людини пізнання виникає як єдиний процес. І тільки з початком систематичних занять у школі за предметною системою йде процес диференціації наукових знань і законів, разом із ним у цей час виникає необхідність поєднання знань з усіх окремих предметів так, щоб діти уявляли світ як єдине ціле. Тобто щоб пізнати світ в єдності, необхідно поєднати всі наші знання. А це можна здійснити тільки на основі інтеграційних процесів сучасних наукових знань.

Підсумовуючи вище сказане, можна констатувати, що розвиток науки, суспільства, науково-технічний прогрес вимагають від людини цілісної, а не фрагментарної наукової картини світу.

У подальших дослідженнях можливо розглянути проблеми впровадження міжпредметних зв'язків та інтегрованих курсів у навчальний процес загальноосвітньої школи з урахуванням освітнього досвіду ХХ століття.

Література:

1. Гончаренко С.У. Формування марксистсько-ленінського світогляду у процесі виховання та навчання підростаючих поколінь // Радянська школа. – 1983. – №1. – С.71-80.
2. Нетребко Н.В. Формування у студентів наукової картини світу засобами інтегрування навчального матеріалу: Дис... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – К., 1990. – 173 с.
3. Сантулов Х. Интегративный подход к формированию коммунистического мировоззрения. – М.: Педагогика, 1990. – 176 с.

Лозович О.Д., Левицька О.І.

**ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПЕДАКАДРАМИ
В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ
ЩОДО ОСУЧАСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ**

Ніщо сьогодні педагоги не обговорюють так активно й зацікавлено, як шляхи оновлення освіти. Кожнен небайдужий до своєї справи працівник освітянської ниви щодня аналізує пройдений день, свій внесок у процес виховання.

Висновок напрошується один: гарантія духовного оновлення суспільства – це, перш за все, освіченість людей. Саме тому так багато важить доброзичлива, творча атмосфера в педагогічному колективі, взаємний обмін думками, проблемами, тими зернами, які мають прорости в наших вихованцях.

І це, мабуть, найголовніше, чого ми досягли в нашому педагогічному колективі ясел-садка № 2 селища Горностаївка за останні роки. Байдужих вихователів немає. Відійшли ми і від шаблонних лекцій, доповідей. А кожен методичний захід: чи то педрада, семінар, творчий звіт вихователя – то все жваве, зацікавлене обговорення проблеми, своїх спостережень та міркувань. А якщо не байдужі до своєї справи вихователі, то є й результати роботи з вихованцями.

Сьогодні як ніколи гострою є проблема запровадження нових технологій навчання та виховання. Тож яким би не був вихователь, неможливо стати фахівцем без вивчення найголовніших набутків науки і практики.

Специфіка роботи вихователя дошкільного закладу полягає в тому, що в нас майже немає «вузьких» спеціалістів. Вихо-

ватель в повній мірі повинен одночасно розв'язувати завдання морального, трудового, естетичного, фізичного та розумового виховання. Тому і виникла необхідність розподілу між вихователями певних проблем для поглибленого опрацювання.

На початку кожного навчального року на педагогічній раді розподіляємо і затверджуємо проблеми, над якими буде працювати кожен вихователь. Такий розподіл дає можливість урізноманітнити зміст методичної роботи, оволодіти сучасними методами і технологіями, що висвітлюються в періодичній пресі, творчо використовувати їх у своїй роботі.

Разом з вихователями добираємо літературу для самостійного опрацювання, визначаємо форму накопичення фактичного матеріалу (конспекти, тези, нотатки, плани і т.д.), передбачаємо кінцевий результат: відкриті заняття, творчі звіти, виступи на педрадах, батьківських зборах, участь у семінарах.

Результативною була робота вихователя С.М.Зіняк щодо впровадження елементів технології розв'язування винахідницьких завдань у зображувальній діяльності старших дошкільників. Урізноманітнилися тематика і зміст занять завдяки використанню технік кляксографії, монотипії, малювання мильними бульбашками. Діти навчилися малювати різними предметами: штампами, ґудзиками, зубною щіткою, восковою свічкою і т.д.

Як результат роботи з вивчення структури співпраці з сім'єю в сучасному дошкільному навчальному закладі – змінилися підходи до організації форм роботи методичної служби для батьків, медичної та адміністративно-господарської. Проведено заняття-панораму для вихователів на тему: «Структура співпраці із сім'єю у сучасному дошкільному навчальному закладі», колективний перегляд «Веселого ярмарку», музичних розваг за участю батьків, дітей і працівників ясел-садка. Ці заходи сприяли як підвищенню авторитету вихователів, так і налагодженню дружніх стосунків із батьками та дітьми.

У методичному куточку обов'язково оформлюємо екран участі вихователів у методичній роботі, тобто визначаємо участь кожного в усій системі підвищення педагогічної майстерності.

Завдання дошкільного закладу на навчальний рік співпадають із тематикою проблем, а також семінарів-практикумів. Питання розглядаємо на 3-4 семінарах, проводимо тематичну або комплексну перевірку, а на педраді аналізуємо стан роботи з даного питання.

Перехід на дванадцятирічне навчання спонукав нас до пошуків сучасних підходів до розумового розвитку дошкільників. Цим пояснюється тематика семінару «Логіко-математичний розвиток старших дошкільників», де увагу приділили використанню дидактичних ігор відповідно до завдань програми «Дитина»:

- величина і геометричні фігури;
- лічба і множина;
- простір і час.

Вихователі всіх вікових груп готують заняття-панорами з методики роботи, теоретичний і практичний матеріал з даної теми.

Вихователь В.М.Чернова у процесі показу педзрізів занять демонструє активні форми роботи з дітьми, використання різних видів індивідуальних карток. Робочі картки використовують для того, щоб діти вміли позначити певну кількість предметів цифрою («Розсели мешканців», «Склади грибочки у свої кошики»). Для вивчення суміжних чисел: «Знайди сусідів», «Яка цифра загубилася?», для закріплення знань про геометричні фігури: «Закінчи ряд», «Якої геометричної фігури не вистачає?». Під час роботи з індивідуальними картками підвищується пізнавальна активність дітей, а вихователь має можливість здійснювати індивідуальний підхід, контроль за засвоєнням дитиною відповідних знань.

Вихователь С.І.Гребельна впроваджує досвід роботи дошкільного закладу №544 м. Києва з навчання дітей читанню, а саме нових підходів до реалізації цього завдання. Методика полягає в тому, що діти з середньої групи починають вивчення 6-ти голосних фонем, а у старшій – разом із вивченням приголосних діти читають по складах. Весь навчальний матеріал подається в ігровій формі і тому легко засвоюється. 80% дітей середньої групи вже в лютому знають вісі голосні, а перший етап роботи (підготовчий) розпочинається з II молодшої групи.

Значну роботу проведено і з упровадження занять із безпеки життєдіяльності. Хоча такі заняття не є обов'язковими, але головне завдання дошкільного закладу – охорона життя і здоров'я дітей. Цікаві форми роботи були проведені як з дітьми, так і з вихователями: тиждень протипожежної пропаганди, розв'язування проблемних ситуацій, екскурсії дітей, вікторина «Ми – пішоходи». Проведена робота була висвітлена у пресі.

Важливим стимулом фахового зростання педагогів є надання їм можливості виступати з творчими звітами перед колегами.

Спочатку такі звіти ми організовували на підсумковій педагогічній раді, а потім упевнилися, що необхідно запровадити інформаційні педгодини, розробили графіки творчих звітів – цим досягли позитивних результатів в ознайомленні з досвідом колег. Кожен звіт давав можливість розширити свої знання.

Щоб досягнення вихователів стало надбанням усього колективу – в методичному кабінеті створили «Банк інновацій». Після презентації досвіду або нової технології матеріал розміщується в методичному кабінеті та оформлюється за такими даними:

1. Візитна картка технології.
2. Адреси досвіду.
3. Джерела інформації.

Тут є і відповідна література, каталоги журнальних та газетних статей, рекомендації щодо впровадження елементів нововведень у роботі з дітьми.

Інноваційна поінформованість викликає бажання поглиблювати свої знання, є стимулом до творчості.

Щоб постійно підтримувати інтерес вихователів до нового, намагаємося застосовувати нетрадиційні форми та методи роботи: практичні заняття у формі „круглого столу”, „мозкового штурму”, ділових ігор. Ефективною формою є також „інноваційний симпозіум”, на якому учасники виступають із повідомленнями, що відображають їхні оцінки, ставлення до тих чи інших інновацій, відповідають на запитання аудиторії. Отже, подібна діяльність сприяє розвитку творчості вихователів, виробленню власної професійної позиції.

Література

1. Закон України «Про дошкільну освіту».
2. Положення про дошкільний навчальний заклад.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. – К.: Редакція журналу «Дошкільне виховання», 2003.
4. Бурова А. Педагогічні інновації в дошкільній освіті // Дошкільне виховання. – 1999. – №7.
5. Пироженко Т. Педагогічні інновації і критерії оцінки // Дошкільне виховання. – 2000. – №6; 2002. – №8.
6. Співпраця з батьками як з рівноправними партнерами: Методичний посібник / Під ред. Є.П. Кулькіної. – Херсон: РІПО, 2004.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Основною формою організації навчального процесу в усіх типах шкіл був і залишається урок. Учені-методисти і вчителі практики шукають відповідь на питання: яким має бути сучасний урок рідної мови? Які його критерії? Досвід свідчить, що сучасний урок рідної мови – надзвичайно багатогранний процес педагогічної діяльності. Найголовніше в уроці – єдність форми і змісту, реалізація цілей і завдань. Кожен урок несе певний обсяг інформації, однак від учителя залежить, скільки її можуть сприйняти і засвоїти учні, якими навчальними методами і прийомами при цьому треба скористатися. Якість уроку залежить від особистісного підходу до навчального процесу, взаємодії і співпраці вчителя й учнів та інших чинників, що стимулюють навчальну діяльність.

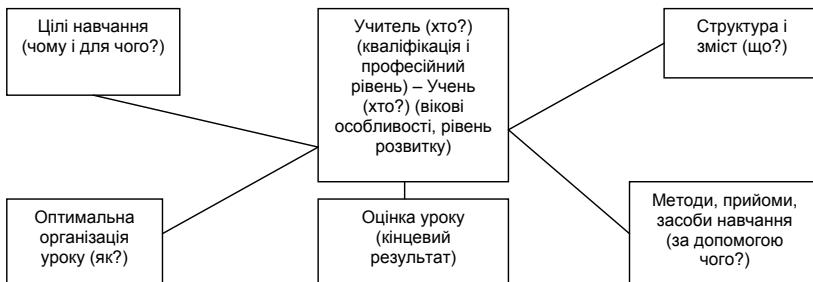
Інноваційні процеси, що охопили сучасну школу, стосуються, насамперед, уроку, особливо його структури. Цікавою проблемою з цього боку є технологія уроку, що передбачає системний підхід до навчального процесу [6]. Системний підхід охоплює всі основні етапи розробки системи уроків – від постановки цілей і конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності. За умов системного підходу до навчальної діяльності технологію уроку слід розглядати як «систематичне і послідовне втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу» [1]. З огляду на те, що кожен урок є елементом педагогічної системи, його технологія є складовою частиною загальної педагогічної технології, під якою розуміють систему дій, що підвищують ефективність навчання.

Технологічний підхід до уроку дає можливість конструювати такий навчальний процес, який би відповідав змісту, меті і навчальним цілям, що ставить перед собою й учнями вчитель. Термін «технологія» з давньогрецької означає «наука про майстерність». Щодо уроку можна говорити про педагогічну, методичну технологію процесу навчання як про майстерність учителя. Розробка технології уроку (уроків) розкриває творчі можливості вчителя української мови і передбачає:

- 1) постановку мети;
- 2) визначення змісту;

3) оптимальний вибір організаційних форм, методів і засобів навчання;

4) розробку структури і змісту уроку. Спрямованих на ефективне розв'язання дидактичних завдань. Складові технології уроку можна показати такою схемою:



Як бачимо, технологія уроку об'єднує напрями роботи, що охоплюють теоретичні і практичні пошуки в галузі лінгводидактики. Центральною фігурою, звичайно, є вчитель. Саме від його професійної підготовки, кваліфікаційного рівня залежить організація навчального процесу, ефективність кожного уроку. Технологічний підхід до уроку забезпечує системний спосіб його організації, спрямований на оптимальну побудову і реалізацію навчально-виховних цілей на діяльнісному підході, що сприяє інтенсифікації навчання, генералізації знань, умінь і навичок з метою їх використання у подальшій навчальній і практичній діяльності.

Дидакти розрізняють пасивне, активне та інтерактивне навчання. Технологія уроку передбачає застосування інтерактивної моделі навчання як різновиду активного.

На думку О.Пометун та Л.Пироженко, суть інтерактивного навчання в тому, що «навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють» [8].

Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій на уроці, використання рольових ігор, колективне розв'язання навчених і життєвих проблем. Воно реалізується через застосування інтерактивних форм і методів роботи, забезпечує суб'єктивізацію й оптимізацію навчального процесу.

Технологія сучасного уроку є необхідною ланкою схеми учень – технологія – учитель, за якої вчитель стає педагогом-технологом (майстром педагогічної справи), а учень – активним учасником процесу навчання. На думку вчених [7], педагогічна майстерність учителя розвивається через фундаментальні знання з фаху, високу загальну культуру й ґрунтовну дидактичну (лінгводидактичну) компетентність.

Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотний зв'язок між учителем і учнями, що вимагає чіткого планування й моделювання кожного уроку. Організація сучасного уроку спирається на його інтерактивну технологію – таку організацію навчального процесу, за якої стає обов'язковою участь кожного учня в колективному взаємодоповнюючому, взаємодіючому процесі навчального пізнання: адже учень повинен публічно відзвітуватися про виконання поставленого перед класом чи групою навчального завдання.

Ефективною формою технологічного підходу до уроку української мови є моделювання навчального процесу. На відміну від традиційних поурочних розробок, зорієнтованих тільки на вчителя, технологічне моделювання уроку проектує навчально-пізнавальну діяльність самого учня і забезпечує високу стабільність мовних знань та мовленнєвих умінь і навичок. Найголовніші риси таких уроків:

- сучасність – постійне прагнення до новизни і вдосконалення змісту уроку;
- оптимальність – спроба досягти навчально-виховних цілей при економному використанні часу;
- інтегральність – синтез знань з мови, літератури, історії, краєзнавства тощо;
- науковість – опора на досягнення сучасної лінгвістики, лінгводидактики, лінгвопсихології;
- відтворення процесу навчання та його результатів;
- використання різноманітних засобів навчання, ТЗН;
- якісна і кількісна оцінка результатів уроку.

Готуючись до уроку, учитель має визначити основні етапи його макроструктури і мікроструктури, послідовність методів і прийомів навчання, зміст і характер завдань для учнів і способи керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Плануючи мікроструктуру уроків, на перше місце слід ставити рівень пізнавальної активності й самостійності учнів у виконанні навчальних завдань. Якщо клас добре підготовлений

до самостійної роботи і може виконувати проблемні завдання, у мікроструктуру включається ряд послідовних завдань для самостійної роботи. Якщо до цієї роботи учні не підготовлені або зміст матеріалу не сприймається ними, учитель обирає інші прийоми навчання. У цьому виявляється зв'язок між дидактичними цілями уроків і способами досягнення їх, між структурою та методикою уроку.

Проте методи навчання не визначають ні структури, ні ефективності уроку. Один і той же метод матиме неоднакову ефективність на різних уроках. Це залежить від внутрішньої структури кожного методу – від прийомів навчальної діяльності учнів і послідовності навчальних та практичних дій, спрямованих на досягнення основної дидактичної мети уроку, від рівня оволодіння ними кожним учнем. Тому доцільно говорити не про методику, а про технологію уроку, яка визначає його мікроструктуру.

Термін «технологія» у перекладі з давньогрецької означає «наука про майстерність» або відомості чи вказівки, як оволодіти майстерністю тієї чи іншої справи. Отже, ми можемо говорити про технологію навчального процесу чи технологію уроку як про майстерність учителя.

Впровадження у практику навчання інформаційно-пошукового типу засвоєння знань і дій по-новому ставить питання про керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів на кожному етапі уроку.

Використання сучасних технологій навчання спричинило й технологічні вимоги до уроку, які відбивають увесь процес навчання, його результативність та ефективність, розумовий, емоційний розвиток мовної особистості учня.

Насамперед сучасна технологія уроку вимагає чіткого спрямування на загальний інтелектуальний розвиток учня:

- які прогалини у знаннях, уміннях і навичках буде заповнено, а що буде відновлено;
- що вимагає суттєвого осмислення і запам'ятовується, які конкретні цілі буде поставлено й виконано (диференційовані завдання для групового навчання, мовленнєвий розвиток учнів тощо).

Не менш важливим є організаційне матеріальне та методичне забезпечення уроку:

- чітка організація класу,
- підготовка учнів до уроку,
- заздалегідь дібраний матеріал і наочні посібники, ТЗН,

- продумана чітка структура уроку (методи, прийоми, форми роботи).

Оптимізація уроку забезпечується психологічним режимом і темпом роботи. На уроці слід створити атмосферу доброзичливості, взаєморозуміння, що забезпечить бажання учнів співпрацювати з учителем і між собою, пізнавати й засвоювати лінгвістичну інформацію, брати активну участь у творчому процесі спілкування. Оптимальний темп уроку теж забезпечує його ефективність. Уміле чергування форм групової, колективної, самостійної роботи учнів за індивідуальними картками, використання рівневих завдань створює умови для творчої співпраці й посилює темпу для кожного учня.

На уроці необхідна систематична послідовність і спадкоємність навчальних дій та операцій. Умотивованість і завершеність кожної з них сприяє перспективності навчального процесу, усвідомленню, що вивчення мови, її системи активно впливає на розвиток власних розумових здібностей, умінь користуватися мовою в різних життєвих ситуаціях. Кожний вид роботи на уроці має бути логічно завершеною операцією, ланцюгова послідовність яких забезпечує системність і систематичність у навчанні мови.

Сучасний урок мови – надзвичайно конденсований процес:

- урок потребує застосування вивчення нового матеріалу великими логічно завершеними частинами – блоками;

- кожен урок має відзначатися граничною насиченістю корисною роботою, що активно впливає на формування мовних, мовленнєвих умінь і навичок;

- кожний вид діяльності на уроці потребує контролю і самоконтролю як з боку вчителя, так і учнів щодо себе і своїх товаришів. Цьому сприяють рецензування відповіді учнів, групове попарне навчання, застосування текстів, комп'ютерів тощо;

- важливо розвивати навички самоконтролю в учнів, формувати в них критичне мислення, що містить самооцінку власної діяльності та її результатів;

- безперервне вдосконалення навчального процесу, відчуття його новизни, творчий підхід до кожного уроку.

Нові підходи до технології уроку створюють сприятливі умови для розвитку творчості учнів, формування мовної особистості, але ці підходи ставлять низку вимог до учителя. Це, насамперед, уміння діагностувати цілі навчання, досконало володіти мовою, моделювати профільну підготовку майбутнього

філолога (у класах, школах гуманітарного профілю), розробляти опорні конспекти, створювати нові види наочності, вільно володіти проблемним навчанням, організовувати групову та індивідуальну роботу з використанням комп'ютерів.

Основним засобом модульного навчання є модульні програми. Такі програми складаються з окремих модулів, що охоплюють по декілька уроків різних типів. Мова характеризується своїми закономірностями, структурою, що піддаються логічному осмисленню моделювання. Для створення моделі мовного явища використовуються графічні позначки, символи, схеми тощо. Частина з них подана в чинних підручниках «Рідна мова» та «Українська мова». Учитель може застосовувати свої умовні позначення, моделюючи окремих урок або всю навчальну тему чи розділ. Така модель формує концентрований образ мовного явища і стає дієвою інформацією про структурну цілісність теми. Так, наприклад, модель теми «Головні, другорядні члени речення» (у 5 класі) може включати таку систему уроків:

Урок 1. Ознайомлення учнів з головними та другорядними членами речення.

Урок 2. Осмислення і засвоєння членів речення, способів їх вираження.

Урок 3. Передмовленнєві завдання. З'ясування структурних і стилістичних функцій другорядних членів речення.

Урок 4. Мовленнєві завдання. Конструювання зв'язних висловлювань (усних і письмових) з уживанням простих поширених речень.

Урок 5. Контрольна робота.

Моделювання уроку (теми, розділу) передбачає комбінування різних методів і прийомів навчання, видів наочності, опорних конспектів, ілюстративного матеріалу тощо.

Пропонуємо кілька варіантів моделей уроків рідної мови [4]:

ВАРІАНТ 1

1. Вступний етап. Словниковий диктант. Перевірка домашнього завдання за схемами-опорами, опорними конспектами чи конспектами-опорами. Перевірка й оцінювання знань учнів (взаємоперевірка, групові перевірки).

2. Операційно-познавальний етап. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми, визначення мети, завдань уроку. Пояснювання нового матеріалу за опорними таблицями, схемами, текстами. Закріплення вивченого (самостійна робота

класу, диференційовані завдання) Перевірка. Оцінювання.

3. Корекція роботи учнів учителем. Уточнення, доповнення. Підсумки.

4. Домашнє завдання.

ВАРІАНТ 2

1. Вступний етап. Актуалізація опорних знань учнів.

2. Мотиваційний етап. Мотивація навчальної діяльності. Етап «думання» над темою, метою, завданнями уроку. Визначення мети заняття учнями. Виділення проблемних («вузлових») питань. Остаточне формулювання мети і завдань уроку учнями.

3. Операційно-пізнавальний етап. Словникова робота. Творення тексту. Пояснення теорії за схемою (таблицею)-опорою. Закріплення мовного матеріалу (групова робота). Перевірка оцінювання знань учнів у групі. Взаємоперевірка й оцінювання між групами (міжгрупова робота).

4. Корекційно-оцінювальний етап. Доповнення й узагальнення. Підсумки.

5. Рекомендації до виконання домашнього завдання окремими групами учнів (диференційовані домашні завдання).

Такі моделі уроків передбачають особистісний підхід до навчального процесу, організації самостійної роботи учнів, широке використання підручників тощо. Головне, що вони відкривають шлях то творчості, дають можливість учителеві «наповнювати» структуру уроку доступним дидактичним матеріалом. Приклади моделювання уроків знаходимо в періодичній літературі [3; 5].

Однією з особливостей організації уроку рідної мови є ідея оптимальних способів структурування теоретичного матеріалу з метою інтенсифікації навчання, про що говорилося вище. Реалізація цієї ідеї спричинила нові підходи до організації уроку. У практиці вчителів з'явився термін «нестандартність у вивченні мови», «нестандартні уроки», «нестандартна ситуація» тощо. Особливо поширені так звані нестандартні уроки. Вони мають спеціальні назви: урок-семінар, урок-практикум, урок-конференція, урок-диспут, урок-гра (подорож, зустріч), урок рольової гри та ін. Систему таких уроків пропонують учені-дидакти. Це уроки – ділові ігри, уроки-змагання, уроки типу КВК, уроки взаємонавчання учнів, уроки «Слідство проводять знавці», уроки винаходу, уроки творчості, уроки – творчі звіти, уроки – аукціони знань, уроки-дослідження тощо. Методичний аналіз

таких нестандартних уроків дає підстави стверджувати, що всі вони можуть успішно використовуватися під час вивчення рідної мови. Так, наприклад, урок типу КВК може бути проведений як урок повторення певної теми чи розділу. Структура його така:

1 етап – розминка – розповідь з теми. Учні двох команд по черзі розповідають, з'ясовують теоретичний матеріал, аргументують його прикладами.

2 етап – конкурс «Перевірка домашнього завдання». Завдання творчого характеру. Може бути розіграна сценка тощо.

3 етап – виконання завдань за вибором правильної відповіді. Кожній команді пропонуються рівнозначні завдання (можна тестового характеру).

4 етап – конкурс «Вігадай». Мовні ігри (для кожної команди окремо). Наприклад: гра – один учень виходить з класу, а коли повертається, то інші натяками підказують йому відповідь. Виграє та команда, учні якої дадуть відповіді швидко і точно.

5 етап – конкурс авторів і художників. Творчі завдання з використанням мовного матеріалу.

6 етап – підсумки уроку, відзначення переможців.

Подаємо приклад підсумкового повторення теми «Прийменник» у 6 класі, проведеного у формі гри – подорожі Дніпром.

Учитель оголошує, що у подорож-плавання відправляється увесь клас, але доїдуть ті учні, які виконають усі завдання і дадуть правильні відповіді. Перша пристань «Кмітливі». Учитель проводить диктант-тишу з використанням таблиці. Завдання: згрупувати прийменники-синоніми. На пристані подорожуючі відпочивають. Під час відпочинку проводиться вікторина: на таблиці «Чому так?» подані словосполучення, в яких треба вжити різні прийменники, дотримуючись правильного керування.

Потім учні здійснюють переклад словосполучень з російської мови на українську з метою попередження помилок інтерферуючого характеру. Проводяться мовні ігри. Плавання продовжується. Наступна зупинка «Пізнайка». На таблиці або на екрані через графопроектор подано текст. Учням пропонується кілька завдань:

1) Виписати у дві колонки непохідні і похідні прийменники, аргументувати правильність виконання;

2) Здійснити синтаксичний розбір 2-3-х речень і довести, чому прийменники входять до складу членів речення.

Виконуючи коментований диктант, учні працюють над правописом прийменників. Зупинка «Книга – твій друг»

передбачає роботу з підручником: складання плану відповіді, схеми, опорної таблиці, виконання вправи (диференційовані завдання). Учні одержують завдання: скласти речення з омонімами: *по-весняному – по весняному, напам'ять – на пам'ять, помалу – по малу* та ін.

Остання зупинка має назву «Ловись, рибко». У супроводі музики учні розв'язують ребус: вставити потрібні прийменники, зробити морфологічний розбір їх.

На завершення підводиться підсумок уроку у формі зв'язної розповіді про враження від подорожі.

Уроком прес-конференцією може бути один з уроків зв'язного мовлення. Наприклад, ознайомлення з газетою у 5 класі, опрацювання газетних жанрів у 5-7 класах. Цей урок має чотири етапи: 1) відповіді на запитання; 2) підготовка й оформлення редакційних завдань; 3) підведення підсумків роботи.

Приклад такого уроку – семінарське заняття з теми «Пряма і непряма мова» у 7 класі з поглибленим вивченням української мови. Метою цього уроку є обговорення й оцінка результатів самостійно підготовленої теми. Урок проводиться за планом: 1. Пряма мова. 2. Непряма мова. 3. Цитата. 4. Діалог. Питання плану обговорюються послідовно і закріплюються практичними завданнями. Так, після обговорення першого питання «Пряма мова» учні рецензують відповіді своїх товаришів. Потім їм пропонуються два завдання у двох варіантах:

1. Розставити в тексті розділові знаки і пояснити їх вживання.
2. Скласти речення з поданими словами автора.

Відповідь на запитання «Непряма мова» учні доповнюють відомостями про невласне-пряму мову, особливості вживання її в художньому стилі і наводять приклади з творів М.Стельмаха, М.Коцюбинського. Замість рецензування відповідей можна запропонувати скласти анотацію на основну відповідь з цього питання. Практичне завдання:

Перетворити в реченні пряму мову на непряму, проаналізувати трансформовані речення, пояснити розділові знаки.

Після доповіді учня на тему «Цитата» діти доповнюють відомостями про вживання віршованих і прозових цитат у різних стилях мовлення. Практична робота проводиться індивідуально: кожний учень повинен увести цитати в самостійно складений текст.

Доповідь про діалог поглиблюється вчителем і рецензується учнями. Звертаємо увагу на стилістичні функції діалогу. Потім

учні одержують завдання:

1. Діалог, спроектований через графопроектор на екран, записати в зошити і розставити розділові знаки.

2. Скласти діалог (полілог) на лінгвістичну тему й виразно відтворити його в особах (учитель і учні).

Більшість уроків нестандартної форми передбачає групове навчання. Як свідчать наукові дослідження, групова навчальна діяльність школярів сприяє успішній реалізації комплексних цілей навчання, засвоєнню бази знань, формує навички самоконтролю, почуття обов'язку й відповідальності за результати навчання. При груповому навчанні здійснюється педагогічна профорієнтація, діти вчаться висловлювати особисту думку і рахуватися з думкою товаришів. Запровадження групового навчання на уроці відіграє позитивну роль. Адже групова робота докорінно змінює позицію учня: з пасивного об'єкта впливу вчителя він перевтілюється в активного суб'єкта особистого навчання. Учень на таких уроках не лише сприймає певну суму знань, а бере активну участь у їх засвоєнні, опановує способи самостійного їх поповнення та розширення.

Останнім часом активно впроваджуються в практику так звані інтегральні уроки. Різновидом таких уроків є уроки словесності, що інтегрують два предмети – мову і літературу. Уроки словесності покликані відродити кращі традиції української лінгводидактики, корені якої сягають у козацькі школи, Києво-Могилянську академію. «Ці уроки повинні повернути дітям утрачену здібність до природного мовлення, дати знання законів рідної мови, її національної специфіки і водночас історії народу і його літератури, рис його національного характеру, особливостей бачення світу» [2].

Використання сучасних технологій навчання спричинило й технологічні вимоги до уроку, які відбивають весь процес навчання, його результативність та ефективність, розумовий, емоційний розвиток мовної особистості учня.

Насамперед сучасна технологія уроку вимагає чіткого спрямування на загальний інтелектуальний розвиток учня: які прогалини в знаннях, уміннях і навичках буде заповнено, а що буде відновлено; що вимагає суттєвого осмислення і запам'ятовується, які конкретні цілі буде поставлено й виконано (диференційовані завдання для групового навчання, мовленнєвий розвиток учнів тощо).

Не менш важливим є організаційне матеріальне та методичне забезпечення уроку: чітка організація класу, підготовка учнів

до уроку, заздалегідь дібраний дидактичний матеріал і наочні посібники, ТЗН, продумана чітка структура уроку (методи, прийоми, форми роботи).

Критерії сучасного уроку рідної мови відбивають ті зміни, що відбуваються в системі освіти, та рівень розвитку методичної науки. Серед найголовніших критеріїв варто виділити такі:

- розвивальний потенціал уроку мови;
- використання активних методів і засобів навчання, викладання теоретичного матеріалу великими частинами (блоками);
- раціональне використання навчального часу (мотивація навчальної діяльності, індивідуалізація навчання, співпереживання за результати праці, самовираження кожного учня);
- системність знань учнів (повторення, узагальнення і систематизація вивченого, блочність викладу матеріалу, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків міжмовними явищами, центральна ідея (мета) уроку);
- методичне забезпечення уроку, сучасна технологія (моделювання уроку, навчальний кабінет, ТЗН);
- творчий потенціал уроку (пізнавальні, творчі завдання, інтегральні уроки на основі між предметних зв'язків);
- вивчення кращого досвіду, популяризація його на уроці, використання досягнень сучасної лінгводиagnoстики.

З усього сказаного випливає висновок: сучасний урок рідної мови – плід майстерності і творчості учителя-словесника, його професіоналізму, ґрунтовних знань рідної мови, літератури, історії, народознавства, його патріотизму.

Сказане вище не вичерпує всіх можливостей організації та проведення уроку рідної мови. Сучасний учитель-словесник має широкі можливості для його удосконалення.

Література:

1. Гуманітарні технології. – К.: КМ Academia, 1994. – С.35; Н.Голуб, Л.Дяченко, Н.Остапенко, В.Шляхова Технологія сучасного уроку рідної мови. – Черкаси: Відлуння, 1999.
2. Донченко Т.К. Уроки мови мають стати уроками словесності // Дивослово. – 1995. – №4. – С.36-38.
3. Дорошенко О. Використання моделі навчальної теми на уроках української мови в 5-9 класах середньої школи // Українська мова та література в школі. – 1990. – № 6. – С. 13.
4. Забашта Л. Узагальнення й систематизація знань з української мови. 10 клас. – К.: Освіта, 1991.

5. Омельчук С.А. Вивчення безсполучникового складного речення за модульною технологією (Система уроків) // Диво слово. – 2003. – №11. – С.29-35.
6. Пентилюк М.І. Особливості технології уроку // Дивослово – 1998. – №4. – С.17-18.
7. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті / За ред. Сисоєвої С.О. – К., 2001. – С.44.
8. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. – К.: А.С.К., 2004. – С.9.

Плоткін Я.Д.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ РІВНЯНЬ У ШКОЛІ

У методичній розробці гурткових занять з теми «Функціональні рівняння» [1] рекомендовано проводити ці заняття, по-перше, у старших класах, по-друге, у класах з математичним нахилом. Доцільність цієї рекомендації повинна мати обґрунтування з точки зору вікової психології та педагогіки.

Немає сумніву, що в процесі навчання треба врахувати вікові особливості учнів, однак слід також визначити, що це означає, які особливості треба врахувати і як саме.

Шкільний вік учня поділяється на три основні періоди: молодший (I-IV клас), середній – підлітковий (V-IX класи) і старший – юнацький (IX-XI класи). Слід також урахувувати, що межі між цими віковими періодами визначені не строго і мають доволі значні індивідуальні особливості, пов'язані з умовами життя та побуту дитини, характером сімейного виховання та ін.

Оскільки ми ведемо мову про старший шкільний вік, розглянемо деякі психологічні особливості старшого віку, маючи на увазі лише ті, які важливо врахувати у процесі навчання математики.

В юнацькому віці учень стає (у всякому випадку, повинен стати) вже істинним суб'єктом своєї діяльності в навчально-виховному процесі. Головним у його житті стає підготовка до майбутнього самостійного дорослого життя, підготовка до праці, вибір професії.

У ці роки особливу вагу для учнів має ціннісно-орієнтаційна діяльність. Учень намагається виконати глибоку самооцінку своєї особистості, своїх здібностей. Зростає і розвивається рефлексія, пізнавальний інтерес до філософських проблем, юнак намагається з'ясувати сенс життя, оцінити оточуючі явища з цієї точки зору. На уроках математики старшокласники виявляють

особливий інтерес до методологічних проблем математики, до питань її історії.

Отже, юнак – це суб'єкт навчання. Різниця між навчанням учня в якості суб'єкта міститься в тому, для чого він це робить. Інакше кажучи, різниця в тому, що мотивує (спонукає) і керує діяльністю учня при навчанні. Мотивація безпосередньо обумовлюється спрямованістю особистості. Юнак, який навчається в математичному класі, має не тільки навчальну спрямованість, а й пізнавальну. Тобто учень відчуває крім потреби добре навчатися, виконувати з цією метою вимоги вчителя, хвилюючись про оцінку шкільної успішності, ще й отримує задоволення від розв'язування задач, процесу оволодіння новими знаннями.

Мотивацією навчальної діяльності на заняттях гуртка для учнів математичних класів буде саме той факт, що функціональні рівняння можуть зустрітись на олімпіадах. З одного боку відвідування цих занять принесе користь для успішного виконання олімпіадних завдань, з другого задовольняє пізнавальний інтерес учня.

Задоволення пізнавальної потреби, досягнення певних успіхів на математичній олімпіаді сприятимуть підтримці інтересу до математики, що у старшому шкільному віці може певним чином вплинути на вибір майбутньої професії.

Окремого розгляду потребує питання про розвиток мислення учнів.

Розвиток мислення учнів – одна з першочергових задач шкільного курсу математики.

Мислення, безперечно, належить до загальних якостей, що формуються в навчально-виховному процесі, і його формування відбувається у процесі вивчення всіх навчальних предметів протягом усього життя людини. Однак загальноновизнаним і підтвердженим історичним досвідом є той факт, що навчання математики у формуванні мислення відіграє виключно значну роль.

Говорячи про розвиток мислення у процесі вивчення математики, основну думку зводять до розвитку математичного мислення, який має свою специфіку.

Специфіку математичного мислення слід шукати в особливостях математичних об'єктів.

Математичне мислення – це абстрактне, теоретичне мислення, об'єкти якого позбавлені будь-якої матеріальності і можуть інтерпретуватися довільним чином, головне, щоб при цьому зберігалися задані між ними відношення.

Отже, маємо конкретний математичний об'єкт – функціональне рівняння. Якого рівня розвитку мислення потребує вивчення цього об'єкту? Яким чином вивчення функціональних рівнянь впливає на розвиток математичного мислення учнів?

Функціональне рівняння – надзвичайно загальний об'єкт, розуміння якого потребує високого рівня вміння абстрагувати.

Сама функція як математичний об'єкт позбавлена будь-яких матеріальних і енергетичних характеристик, вона відображає співвідношення множин. Множина, у свою чергу є абстрактним поняттям у математиці. Рівняння також є абстрактним поняттям.

Тому особливістю функціонального рівняння як математичного об'єкта є те, що воно являє собою абстракцію від абстракції.

За А.А.Столяром, такого рівня абстракції учні можуть набути у старших класах.

Дослідження структурних змін у розвитку інтелекту в сучасній психології пов'язане з працями Ж.Піаже та його послідовників. За Ж.Піаже, в юнацькому віці учень має розвинений гіпотетико-дедуктивний тип мислення, він здатен абстрагувати поняття від дійсності, формулювати і розглядати альтернативні гіпотези, робити предметом аналізу власну думку. Саме такого рівня розвитку інтелекту вимагає вивчення функціональних рівнянь. Крім цього, в юнацькому віці учні мають розвинені розумові здібності. Радянський психолог М.С.Лейтес відмічав, що в цей період розумова діяльність більш активна і самостійна. Розвиток пізнавальних функцій інтелекту в даному віці, як і в будь-якому, має дві сторони: кількісну та якісну. Суть кількісних змін у рівні розвитку: юнак розв'язує інтелектуальні задачі швидше й ефективніше, ніж учень середнього або підліткового шкільного віку. Якісні зміни – зміни у структурі процесів мислення: важливо не те, які задачі розв'язує людина, а яким чином вона це робить.

Отже у старшому шкільному віці учні мають належний розвиток мислення та розумових здібностей для початку вивчення функціональних рівнянь, і саме вивчення цих рівнянь сприятиме подальшому розвитку математичного мислення.

Розвиток інтелекту тісно пов'язаний із розвитком творчих здібностей, передбачає не просте засвоєння інформації, а вияв інтелектуальної ініціативи й утворення чогось нового. Якщо ми говоримо про юнака з математичного класу, то природно очікувати від нього здатності виявляти творчість під час розв'язування нетипових цікавих завдань. Крім цього, такий

учень має певний рівень розвитку математичної інтуїції, яка, перш за все, ґрунтується на знаннях. Йому буде цікаво і корисно (знову ж такі для свого розумового розвитку) розв'язувати функціональні рівняння, особливо методом підбору вдалих підстановок. Такі учні здатні інколи передбачити розв'язок, «відчути», яка функція може задовольняти те чи інше рівняння, що допоможе при його розв'язуванні.

Позитивною стороною навчальної діяльності юнака є його готовність до всіх видів навчальної діяльності. Особливо його приваблюють самостійні форми організації занять, складний навчальний матеріал, можливість самостійно будувати свою пізнавальну діяльність. З цієї точки зору доречною є така форма організації навчання, як гурток. З одного боку педагог може керувати пізнавальною діяльністю, з другого – задовільнити потребу в самостійній пізнавальній діяльності старшокласника. Адже гурток передбачає самостійне опрацювання окремих питань.

Практика шкільного навчання, якого б навчального предмета вона не стосувалась би, повинна бути такою, щоби забезпечити принципову єдність у підході до учнів, у виборі засобів і методів навчальної роботи. Тому в розділі педагогіки, що називається дидактикою, узагальнені ті дисципліни, які певною мірою мають універсальний характер.

У результаті такого узагальнення утворилися так звані дидактичні принципи навчання, що являють, по суті, сукупність тих єдиних вимог, яким повинно задовольняти навчання будь-якому предмету, у тому числі й математиці.

До основних дидактичних принципів належать такі: науковість навчання, виховний характер навчання, наочність навчання, свідомість і активність у навчанні, міцність засвоєння знань учнями, систематичність і послідовність у навчанні, доступність навчання, індивідуальний підхід до учнів в умовах колективної праці з класом.

Принцип науковості навчання в математиці міститься в обов'язковості відповідності змісту і методів викладання рівню і вимогам математики як науки в її сучасному стані.

Конкретно у процесі навчання математики принцип науковості виявляється на кожному кроці. Так, наприклад, учитель керується цим принципом, якщо: слідкує за коректністю формулювань при визначенні математичних понять і побудові математичних міркувань; привчає учнів критично ставитися до

кожного міркування, не вважати за доведене те, що не обґрунтовано.

Зокрема необхідно: уточнювати питання, на якій множині функцій розглядається той чи інший розв'язок функціонального рівняння, на якій множині функцій взагалі має розв'язок дане функціональне рівняння, обґрунтовувати правильність розв'язування рівняння і доцільність обраного методу розв'язування.

Виховувати у процесі навчання математики – значить формувати в учнів інтерес до математики, ефективно розвивати мислення учнів, збагачувати його новими уявленнями і поняттями, розвивати увагу і пам'ять, здатність до творчої діяльності.

Принцип активності в навчанні математиці передбачає, зокрема, що: викладання кожного нового питання починається з так званої «постановки проблеми», яка є коротким введенням у тему, встановлює зв'язок нового матеріалу з попереднім, з'ясовує теоретичний або практичний сенс вивчення цієї теми, пояснює місце і значення теми в загальній системі знань, вказує на можливу область практичного застосування; починаючи працювати над вивченням нової теми, учитель звертається до життєвого досвіду учнів, їхньої інтуїції; у процесі навчання математиці вчитель застосовує різні прийоми та методи, кожний з яких веде до конкретної мети оптимальним у даних умовах шляхом, збуджуючи і зміцнюючи інтерес учнів до матеріалу, що вивчається, викликаючи в них бажання та інтерес до активної діяльності; в учнів при вивченні кожного питання виховується творчий підхід, чому сприяє самостійне опрацювання окремих питань; завдання, що пропонуються для домашньої роботи, посилені, цікаві.

Якщо навчання математиці буде задовольняти згаданим вище вимогам, навчальна робота учнів буде активною, а значить, знання і вміння, якими вони оволодіють, будуть свідомими.

Гурткові зняття «Функціональні рівняння» передбачають виконання вимог, що зумовлюють принцип активності та свідомості.

Систематичність у навчанні математиці – певний порядок у розгляді та вивченні фактів, поступове оволодіння основними поняттями і положеннями шкільного курсу математики.

Послідовність у навчанні математиці означає, що навчання прямує: а) від простого до складного; б) від уявлень до понять; в) від відомого до невідомого; г) від знання до вміння, а від нього – до навичок.

Цикл гурткових занять являє собою ланцюг послідовних кроків, кожний з яких доповнює вже відомі учням знання і вміння новими.

Принцип посильності навчання був основним при виборі змісту занять гуртка. Матеріал обрано не настільки складний, щоб стати недоступним для учнів даного віку. Разом з тим він передбачає обов'язкове подолання учнями посильних для них труднощів; у цьому випадку у школярів виникає впевненість у власних силах і бажання досягти великих результатів. Час введення, як було зазначено у загальних методичних рекомендаціях методичного розділу даної роботи, обумовлюється саме наявністю достатніх базових знань для початку вивчення функціональних рівнянь.

Отже, потреби особистості юнака як суб'єкта навчання, рівень розумового розвитку, базові знання з математики старшокласника математичного класу, зміст навчального матеріалу, організація і структура гурткових занять – все це разом робить можливим виконання дидактичних принципів математики.

Література:

1. Плоткін Я.Д. Методична розробка циклу занять математичного гуртка «Функціональні рівняння». Таврійський вісник освіти (науково-методичний журнал). – № 1. – Херсон, 2003 рік. – С.177-185.

Філіппова В.Д.

РОЛЬ ПОТРЕБ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Відомо, що потреби особистості є предметом вивчення багатьох наук, серед яких треба відмітити, насамперед, психологію, філософію, педагогіку та деякі інші. Тому, розглядаючи роль потреб у розвитку школярів, ми також звертаємося до теорій потреб, які розробляються іншими науками. Саме завдяки їм можна з'ясувати, чому дівчатам більше до вподоби предмети гуманітарного профілю, а хлопцям, навпаки, технічного, але не завжди. Все це тісно пов'язано з віковими особливостями старшокласників та наявністю в них певних потреб.

Актуальність даного питання посилюється вимогами до особистості школяра в сучасному процесі навчання. Тут загальноприйняті положення набувають якісно нового змісту, постає потреба їх вивчення, теоретичного обґрунтування та переосмислення в контексті сучасних умов.

Потреби особистості були предметом вивчення багатьох дослідників. Вивченням їх походження займався французький філософ Е.Б. де Кондільяк. На його думку, потреби можна пізнати шляхом порівняння страждання, що відчуваєш, із задоволеннями, якими насолоджувався раніше. У „Трактаті про відчуття”, він зазначає що без спогаду про задоволення не існує ніякої потреби, бо, щоб відчувати потребу в будь-якій речі, треба мати якісь знання про неї. Це стан фізичного і психічного дискомфорту, що виникає в людини при порушенні стійкої рівноваги у взаємодії з матеріальним та духовним середовищем життя і діяльності. Воно викликає у людини прагнення вживати заходів, дії на усунення негативного стану дискомфорту. У потребах людини виражає її характер та ступінь залежності від конкретних умов існування, життя, діяльності [3].

У психології часто зустрічаються визначення потреби як необхідність (А.В.Веденов, Л.А.Гордон та ін.), вияву, прояву або відображення (Г.Д.Луков та К.К.Платонов та ін.), певного стану організму (В.С.Мерлін та ін.), переживання відчуття незадоволеності та нестачі. Іншими словами, потреба, згідно з даними визначеннями, – психічне явище, яке переживає особистість. Це одна сторона потреби.

Н.В.Кучевська говорить про потреби, як про силу активності людини, Б.Г.Ананьєв визначає потребу як вимогу, що спонукає активність. Інакше кажучи, потреба, на думку цих вчених, – збудник активності особистості. Це інша сторона потреби [4].

Обидві названі вище сторони потреби враховуються у визначенні потреби, сформульованому В.М.М'ясищевим: потреби – це певне ставлення людини та об'єктивної дійсності. В.М.М'ясищев вважає, що основними компонентами поняття „потреба” є:

- суб'єкт, що зазнає потребу (тобто учні);
- об'єкт потреби (у нашому випадку дисципліни гуманітарного напрямку);
- своєрідний зв'язок між суб'єктом і об'єктом, що має певну нейродинамічну структуру, яка проявляється у переживанні, тягінні до об'єкта і в активній спрямованості до оволодіння ним [5].

Дж.Брунер говорить про потреби і цінності як про організуючі фактори сприймання. На його думку, чим сильніша потреба індивіда в деякому соціально цінному об'єкті, тим значніша дія поведінкових детермінант (наприклад, тенденції, у силу яких шукані, бажані об'єкти сприймаються більш яскраво та чітко, ніж інші) [2].

В.М.Сагатовський визначає потреби як внутрішній стан суб'єкта, що містить інформацію про деякий майбутній стан, який спонукає його до досягнення, складає таку класифікаційну матрицю, яка з'єднує потреби в єдину систему з певною субординацією [6].

Ураховуючи думки, приведені вище, потребу в учнів можна визначити як стан особистості, що полягає в переживанні нужди у будь-чому, відображає внутрішнє протиріччя між досягнутим та необхідним і збуджує її до діяльності щодо знищення цього протиріччя. Згідно з цим пізнавальні потреби – це стан дитини, який відображає протиріччя між наявним запасом знань і тим, який потрібно здобути, у вигляді осмислення недостатності багажу знань, та збуджує дитину до пізнавальної діяльності.

Говорячи про пізнавальні потреби учнів у множині, ми враховуємо класифікацію О.В.Шарова. До пізнавальних потреб він відносить:

- потребу в знаннях (інформації);
- потребу в оволодінні засобами освоєння знань (вміння вчитися);
- потребу в пізнавальній (пошуковій) діяльності;
- потребу в науковій діяльності [7]

Потреба виявляється у певному психічному стані дитини. У динаміці її розвитку психологи виподіляють допредметну (первинну) фазу та фазу опредмечування, коли потреба знаходить об'єкт, який їй відповідає. Щоб збудити учня до діяльності, потреба повинна стати предметною, тобто „зустрітись” з відповідним предметом.

Друга фаза – це вже діяльність, яка регулюється та спрямовується потребою, але вже з боку особистості. Допредметна потреба, яка народилася внаслідок взаємодії старшокласників із зовнішнім середовищем, є нічим іншим, як неусвідомленим протиріччям. Таким чином, потреби через закладені в них протиріччя активізують особистість, забезпечують рух, дії.

У міру задоволення та чи інша потреба перестає існувати й функціонувати як реальний стан дискомфорту. Але дитина може передбачити можливість виникнення тієї чи іншої потреби в майбутньому, у певних обставинах та заздалегідь створювати необхідні умови для її задоволення. У цьому плані потреби людини можуть бути потенційними та актуалізованими. Очевидно, що чим більшу кількість потенційних життєвих потреб розуміє учень та чим активніше здійснює відповідну діяльність

щодо створення умов для їх успішного задоволення, тим більше соціалізований. А це можливо лише за умови наявності в учнів ціннісно-смыслових утворень.

Таким чином, при створенні умов для задоволення пізнавальних потреб учні, повинні розуміти важливість та необхідність пізнавальної діяльності.

Залежно від змісту об'єктивної реальності, яка відображається в потребах дівчат цього віку, вони можуть бути професійними, моральними, політичними, правовими, естетичними, екологічними тощо. Їх потреби бувають стійкими, що періодично актуалізуються, тривалого існування та нестійкими, короткочасними, які виникають інколи, ситуативними.

Ми говоримо про стійкі пізнавальні потреби. Але існують і ситуативні пізнавальні потреби, які виникають, коли в ході конкретного поставленого завдання виявляється порушення укладеного стереотипу діяльності. У такому випадку необхідно вирішувати питання про те, що треба робити, щоби вони стали стійкими.

Розрізняють потреби теоретичні (у пізнанні, конструюванні нового і т. д.) та практичні (у предметно-практичній діяльності, спорті і т. д.) Вони бувають домінуючі – які визначають лінію поведінки дівчат у той чи інший момент або протягом певного відрізка часу, і не домінуючі – які непрямо впливають на особливості реалізації перших. Кожна потреба в той чи інший момент, за тих чи інших обставин може стати домінуючою, у тому числі й потреба в пізнанні.

У звичайному житті частіше за все сила та величина потреб учнів знаходяться у обернено пропорційній залежності: чим більша величина та кількість діючих потреб дітей, тим меншу силу вони можуть проявити для реалізації кожної з них. Важливо концентрувати зусилля на успішній реалізації провідних, головних, визначних потреб в першу чергу. Особистісна значимість об'єкту потреби для школярів може бути адекватною їх можливостям, завищеною або заниженою, що залежить від їх суб'єктивної оцінки та відношенням до нього.

По мірі фізіологічного і психічного розвитку учнів, вдосконалення їх особистості – розвиваються, видозмінюються, перебудовуються й їх потреби. При цьому сам процес задоволення потреб пов'язаний із взаємодією з середовищем, з об'єктами потреб, використанням способів і засобів цієї взаємодії і, веде до формування та розвитку особистісних та інших фізичних особливостей, якостей дівчат.

Таким чином, резюмуючи все викладене, відзначимо, що важливу роль у забезпеченні нормальної успішної життєдіяльності старшокласників і розвитку їх особистості відіграють пізнавальні потреби. Кажучи про формування пізнавальних потреб ми маємо на увазі сприяння виникненню в них стану, що відображає усвідомлення недостатності наявного багажу знань, яке спонукає їх до пізнавальної діяльності. Для створення даного стану повинні, зокрема, формуватися пізнавальний інтерес, їх ціннісні орієнтації і пізнавальна установка.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные педагогические труды. – М.: МГУ.1980. – Т.2. – 434 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 127 с.
3. Коробкова В.В. Формирование у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала в процессе учебно-познавательной деятельности: Дисс...к.п.н. – Пермь: ПГПУ, 2000.
4. Кучевская Н.В. О понятии потребности в психологии // Проблемы формирования социогенных потребностей: Материалы Всесоюзной конференции (4-6 ноября 1974 г. Тбилиси). – Тбилиси: ИП Груз. ССР. – 1974. – С. 25-28.
5. Мясищев В. Н. Проблема потребностей в системе психологии // Учен. зап. – Л.: ЛГУ, 1956. – №214, – Вып. 9. – С. 3-10.
6. Сагатовский В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. – 1980. – М.: Наука, 1981. – С. 52-68.
7. Шаров О.В. Сущность и генезис познавательной потребности // Вопросы воспитания и перевоспитания (формирование познавательных потребностей учащихся). – Новосибирск: изд-во НГПИ, 1972. – С. 7-30.; 1986.

Юрко В., Туркот Т.И.

НОВАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Перестройка системы национального образования, происходящая в Молдове в соответствии с принципами Болонского процесса, повышает требования к социальной и профессиональной мобильности, уровню интеллектуального развития и профессиональной культуры педагога, актуализирует проблему его непрерывного профессионального образования и повышения квалификации.

Опираясь на концепцию NALM (Европейского движения обновления образования взрослых) и адаптируя её к особен-

ностям обучения педагогических кадров, мы начали использовать новую модель повышения профессионализма учительского коллектива. Пытаясь одолеть так называемый «предметный (методический) сепаратизм» и фрагментарность курсовой подготовки учителей, цикличностью 1 раз в пять лет, мы создали на базе лицея Н.Йорга постоянно действующий методологический семинар, целями которого были повышение профессиональной квалификации и интеграция дидактических усилий всего педагогического коллектива, направленные на формирование целостной личности выпускника.

Весь учебный процесс повышения квалификации всего педагогического коллектива базируется на модульном построении содержания образования. В качестве главных модулей выделялись:

Модуль 1: Самоопределение субъекта образовательной деятельности. Самопознание. Самодиагностика.

Модуль 2: «Я-концепция» учителя.

Модуль 3: Моделирование педагогической деятельности на основе диагностики. Решение профессиональных задач, педагогических ситуаций.

Модуль 4: Проектирование и моделирование профессиональной и исследовательской деятельности по решению профессиональных проблем.

Модуль 5: Психолого-педагогические основы актуальных проблем обучения, развития и воспитания школьников.

Модуль 6: Ведущие дидактические концепции.

Модуль 7: Овладение инновационными педагогическими технологиями и методиками.

Модуль 8: Педагог в социально-экономической среде.

Модуль 9: Менеджмент в образовании.

В каждом модуле есть обязательный компонент (обязательный спецкурс) и вариативный компонент (специальные курсы по выбору). Изучение специальных курсов («курсы по интересам») строятся не по «предметному» принципу, а по принципу общности интересов и образовательных потребностей педагогов разных учебных предметов, объединенных в проблемные группы.

Реализацию учебной программы методологического семинара осуществляла «команда ведущих преподавателей», в состав которой входили ученые высших учебных заведений

Молдовы, института повышения квалификации, опытные педагоги лицея им. Н.Йорга и других школ г.Кишинева.

Эта «команда» была призвана обеспечить реализацию образовательного заказа, интегрирующего в себе образовательные потребности педагогов лицея и ориентированного на решение стратегических целей развития учебного заведения.

Анализ и обобщение результатов педагогического эксперимента, организованного нами на базе лицея им. Н.Йорга, позволили прийти к следующему заключению:

1. Обучение целостного педагогического коллектива по единой образовательной программе с учетом индивидуальных возможностей, особенностей и профессионализма учителей позволяет обеспечить решение триединой задачи:

- продвижение всей образовательной системы, как в традиционном, так и в инновационном векторе развития;
- приращение профессиональной компетентности, совершенствование стиля управленческой деятельности, усиление стратегической направленности труда школьной администрации;
- повышение уровня профессиональной квалификации, педагогического мастерства членов педагогического коллектива.

2. Организованное образование педагогического коллектива школы как субъекта обучения стимулирует дальнейшее ин-формационное, профессиональное, культурологическое развитие как коллектива в целом, так и каждого педагога, формирование его индивидуального образовательного маршрута.

3. Исследование позволило не только выявить организационные условия обучения школьного коллектива, но и определить динамику его развития, совершенствования различных компонентов жизнедеятельности школы, таких как учебный процесс, предметные кафедры, педагогический совет и др.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАКАРПАТТЯ (1919 – 1939)

Упродовж останніх десятиліть Україна наполегливо наближається до європейських стандартів. Європейська громадськість очікує від України підтвердження відкритості для всіх країн без винятку, прозорості реформ, сповідання загальнолюдських цінностей, готовності до співпраці заради досягнення миру, добробуту і демократії. На державному рівні напрацьовано універсальні принципи взаємодії з географічними сусідами та країнами – учасниками Європейського Союзу: порозуміння, взаємоповага, взаємодопомога, готовність до спільного вирішення всіх проблем. Держава висуває на світову арену нові безпретензійні норми діяльності, у контексті яких основним компонентом миру і злагоди між народами, релігіями та різними соціальними групами виступає толерантність.

Ідеї толерантності здобувають у сучасному світі все більше визнання. Вони розглядаються як найбільш дієвий спосіб досягнення взаємодопомоги між громадянами, довіри між народами, активно запроваджуються в суспільне життя, освіту. Проблема толерантності в педагогіці є предметом досліджень сучасних науковців. Толерантність як основну складову полікультурного виховання сучасної молоді виділяє Е.Антипова [1]. Я.Береговий розглядає толерантність як засіб у вихованні підростаючого покоління миролюбців [2]. Толерантність як заорука діалогу культур – проблема наукових досліджень Л.Гончаренко та В.Кузьменка [8]. О.Кресін висвітлює толерантність як компонент міжетнічних стосунків [11]. Методичні рекомендації щодо педагогіки толерантності стали темою наукових розробок Ю.Тодорцевої [14].

Україна є і завжди була державою поліетнічною, тому вітчизняна історія педагогіки має неоціненні здобутки в досвіді формування толерантності як домінуючої цінності суспільства при налагодженні взаємозв'язків між людьми. Мета нашого дослідження – розкрити ідеї толерантності відображені у підручниках для молодших школярів, які створили педагоги Закарпаття в 1919-1939 рр. З цією метою ми розглянемо формування ідей толерантності у змісті підручників для навчання українській мові та читанню. Виокремимо толерантність у підручниках О.Волошина, І.Кизака, О.Конопасека, О.Маркуша та ін.

В умовах Закарпаття виразно простежуються особливі процеси в мовно-культурних, сімейно-побутових, міграційних, асиміляційних та інших відносинах. Специфічні особливості полягають у тому, що цей край розташований на державних та етнічних кордонах з Угорщиною, Словаччиною, Румунією та Польщею. Тут із давніх-давен поряд жили й працювали люди, різні за національністю, віросповіданням, культурою та ін. Національна культура закарпатських українців розвивається поєднанням, взаємозапозиченням, взаємодоповненням національних культур різних народів. Багатонаціональний народ краю, зберігаючи етнічні відмінності, досяг загалом високої культури спілкування й співжиття. Взаєморозуміння й толерантність стали складовою частиною життя закарпатців, а надії на кращу спільну долю – джерелом мудрості й громадянської лояльності. Важливим аспектом закарпатської багатонаціональності та багатокультурності є здатність його населення протягом більшої частини своєї історії жити разом.

Найважливішим і найміцнішим зв'язком між нинішнім і майбутнім поколіннями народу, самобутнім способом мислення, оформлення думок і почуттів, оригінальним засобом пізнання дійсності, складовою частиною культури народу є мова. Опановуючи рідну мову, людина засвоює національні духовні цінності, ідеали, нагромаджує і передає молодому поколінню здобутий у практичній і теоретичній діяльності досвід. Тому мовне питання було завжди гострим і чутливим на українських теренах, особливо коли йшлося про вираження національних інтересів українців мовою іншого народу. Важко виборювалися інтереси україномовних закарпатців.

Започатковане О.Духновичем («Книжиця читальная для начинающих» (1848 р.) створення шкільних підручників на рідній мові вказало шлях для розв'язання проблеми навчання українською мовою педагогам чехословацького періоду – А.Волошину, Г.Геровському, О.Маркушу, І.Кизаку, І.Панькевичу та ін. У Чехословацькому парламенті як депутат від Християнсько-народної партії вів боротьбу за відродження української мови А.Волошин, не виявляючи при цьому антагонізму у ставленні до інших народів, їх культури, а навпаки, щиро вітаючи зближення слов'янських народів. Демократична система освіти вбачалася А.Волошину такою, що визнавала загальні інтереси культури, витворювала інтернаціональну культуру. Актуальною і нині є думка А.Волошина, що «перед створенням нової Європи, маємо думати про таке вирішення

нашого майбутнього, яке дасть можливість кожній нації розвивати свою культуру, а тим і причинитися до загальнолюдської культури і добробуту». Педагог прагнув нового порядку, який не дозволив би сильним використовувати слабших [7, 137-148]. А.Волошин вбачав єдиний шлях до європейської рівності у налагодженні якісного навчання закарпатських дітей. Активно працюючи над створенням шкільних підручників для початкового навчання, він уклав «Методичну граматику карпаторуської мови» для народних шкіл [5]. Цінним у рамках нашого дослідження є вступне слово до підручника, в якому автор прищеплює учням ідеї рівності, співучасті, солідарності, поваги до інших і здатності до визнання багатоваріантності людського існування в різних культурних контекстах шляхом доведення спорідненості галицьких, буковинських та закарпатських русинів та їх мови.

Виховання толерантності стало провідною виховною ідеєю «Азбуки карпато-руського и церковно-слов'янського читання» [4]. Вмінню жити серед людей та налагоджувати з ними стосунки вчать тексти «Не смійся над другим», «Говори правду», «Послушність». Формування дружби, товариськості, уміння співпрацювати, допомагати – такі головні ідеї текстів «Отець і сини», «Родительська хижка», «Послушність», «Винниця», «Добросердечний хлопець». Розвиток цих ідей продовжено в «Читанці для угро-руської молоді» (перше видання – 1900 р.) Провідною виховною ідеєю творів цього підручника стало формування у читачів толерантності на прикладі відомих історичних та релігійних діячів.

«Мала читанка» А.Волошина для другого і третього класу народних шкіл вийшла у видавництві «Унію» в 1930 р. У рамках нашого дослідження інтерес викликають ідеї, висунуті в тексті «Слов'яни». Хоча автора не зазначено, судячи з думок про слов'янську єдність, що пронизують текст, які співзвучні з надіями А.Волошина на об'єднання слов'янських народів, можна зробити висновок, що це власний текст автора підручника.

Ідеї толерантності пронизують байки Езопа. Уміння налагоджувати товариські відносини формується змістом творів «Будь чесний», «Дві миші», «Вовк і осел», «Лікар і хворий», «Велике яблуко» та ін. Байка «Слон і комар» розкриває цінність дружби навіть за наявності великих відмінностей між друзями. Казки «Жийте в злагоді», «Корова, кінь, вівця і пес» засуджують непорозуміння, вчать співпереживати, допомагати в біді, бути готовим до самопожертви заради інших людей оповідання

«Одвага героя», «Благодіяльна дівчинка», «Сліпий і глухий». Казка братів Грімм «Три брати» подає приклад взаємовиручки, дружньої співпраці братів, що приводить до добробуту в сім'ї.

«Читанка для IV и V школьных роков народных школ», Ч.II. А.Волошина вийшла в ужгородській типографії «Школьная помощь» в 1932 р. Добірка оповідань на історичну тему «Як орач Перемишль став князем», «Як жили первісні люди», «Про князя, що полюбив хрест», «Про князя Ярослава Мудрого», «Перекази про давній Київ» та ін. знайомить учнів зі спільним минулим українців по обидва боки Карпат. Ідея співчуття, порозуміння, доброзичливого ставлення до оточуючих є головною в тексті «Три брати і Бог».

Вміти налагоджувати стосунки з ровесниками учить вірш Марійки Підгірянки «Нечесний школяр». Цю ж тему продовжує оповідання «Будь точний і словний». Пропагує працю заради загального добра текст «Не все для себе». Вірш Ю.Боршоша-Кум'ятського «Пчола і Голуб», народні казки «Про Лисичку, Зайчика і Кугутика», «Кіт, Півник і Лис» розкривають переваги дружби, взаємовиручки, порозуміння. Казка Л.Бачинського «Старий горобчик» засуджує неповагу до чужої праці, насильство, зневагу до волі інших, мстивість. Оповідання цього ж автора «Крук» пропагує мир та злагоду. Ставитися до оточуючих так, як ти б хотів, щоб поводитися з тобою, вчить оповідання Л.Волковської «Проповідь». Повага до оточуючих – тема твору І.Невицької «Кінь і Осел». Ідею об'єднання розкрито в казках «Зайці та жаби», «Ріпка», «Бортичка». До єдності закликає Т.Шевченко у вірші «Заклик». Вчить жертвності заради щастя інших людей оповідання А.Животка «Дідусь і Василько».

Важливим вважав А.Волошин озброїти учнів знаннями про визначних діячів – представників різних народів, які своєю працею дали поштовх прогресу усього людства. Тому до читанки увійшли тексти, що розповідають про Тараса Шевченка, Леоніда Глібова, Степана Руданського, Алойса Брасека, Генріха Песталоцці, Юрія Стефенсона, Томаша Масарика. Є і тексти, що знайомлять з народами інших континентів – наприклад, текст «Американські індіанці» дає поняття про корінних жителів Американського континенту. А.Волошин показує не тільки національне різноманіття світу, а й мовне. Текст «Мова» вчить, що «різними мовами говорять люди. Є багато тисяч мов. Деякі подібні, інші зовсім чужі». Автор робить висновок «Учітеся всьому доброму, шануйте чуже, але любіть понад усе своє» (Читанка для IV и V, с. 229).

У 1932 р. вийшло п'яте видання «Читанки для руської молоді» А.Волошина. Це найбільша за об'ємом з читанок педагога. Оповідання «Отчизна» розповідає, що поряд з українцями живуть чехи, словаки, мадяри, жиди, німці і для всіх них батьківщина є спільною і вони разом працюють для її блага. Про спільне минуле людства учні дізнавалися з текстів «Стародавнє життя на землі» та «Історія землі». Звичаї, що об'єднують людей, описуються в текстах «Домашнє життя русинів», «На ярмарці», «Покров Пресвятої Богородиці», «Святий Вечір», «Різдво Христове», «Великий піст», «Великдень», «Поливальний понеділок», «Зелені свята» та ін. У цьому підручнику, як і в попередніх, автор продовжує ознайомлювати учнів з видатними представниками людства – О.Духновичем, І.Франком, Т.Шевченком, Л.Глібовим, Л.Пастером, пояснює, що корисними для людства є представники всіх народів. Продовжується розкриття різноманітності оточуючого світу в тексті «Раси (породи людей)», де автор роз'яснює, що люди можуть відрізнитися не лише мовою, національністю, а й кольором шкіри. Але, як зазначає автор тексту, колір шкіри не є головним для визначення людяності і не має впливу на ставлення людини до інших. Тема уміння налагоджувати стосунки у сім'ї відображена в оповіданні «Сестра», вірші О.Федьковича «Брат та сестра». Вміння товаришувати виховує оповідання Б.Заклинського «Добрі товариші». Такий добір навчального матеріалу до підручників з читання та мови свідчить, що формування в учнів толерантності через позитивне сприйняття багатогранності людського існування та доброзичливе ставлення до оточуючих було однією з домінуючих педагогічних ідей А.Волошина.

Невід'ємною складовою виховного процесу в початкових школах Закарпаття, що прилучала вихованців до української культури та знайомила з кращими зразками доробку інших культур, стали підручники О.Маркуша. В основі його підручників О.Маркуша лежить граматики, складена І.Панькевичем, яка об'єднувала русинську та українську мови. У 1923 р. О.Маркуш у співавторстві з С.Бочеком та Г.Шуткою видали власним накладом підручник у двох частинах для народних шкіл «Рідне слово» [13]. Цінними у плані виховання толерантності школярів є матеріали, дібрані для ілюстрації мовних явищ чи до навчальних управ. При вивченні теми «Однина прикметників» текст вправи № 1 нагадує учням, що в кожного народу є своя рідна мова: «Напишіть назви мов різних народів (Чеська,

словацька, ... Руська напишіть найкраще і підкресліть!)» [13, 68]. Таким чином автори підручника формують в учнів позитивне ставлення до культурних особливостей представників різних народів, що виражено в повазі до національних мов.

Ідеї толерантності пронизують тематику бесід, рекомендованих авторами в кінці підручника. Бесіди запропоновано проводити за певними групами: рідний дім і школа, сім'я і її життя, зимові радощі; ярні ігри, наше село, наше місто (с. 78). Таке групування тем дає можливість здійснювати виховання, починаючи від любові до близького оточення через формування позитивного ставлення до членів сім'ї, родичів, товаришів, односельчан та ін., до формування толерантних стосунків у колективі, вироблення готовності до співпраці заради суспільного блага. Автори підручника рекомендують у процесі подальшого навчання розширяти тематику запропонованих бесід, спираючись на життєвий досвід учнів.

Чільне місце серед підручників, укладених О.Маркушем, займає буквар «Зорниця» [12], який у 1924 р. на конкурсі підручників був нагороджений першою премією і перевидавався кілька разів. Через недостачу руських методичних посібників, при створенні «Зорниці» автор використовував як зразок чеські, угорські та інші посібники, взяв до уваги передові досягнення тогочасної методики та створив якісно новий підручник. Маючи у власній бібліотеці читанки та кращу літературу, яка виходила у Києві, Львові, Харкові, Відні та Празі у 20-30-ті роки ХХ ст., О.Маркуш прагнув залучити своїх учнів до знайомства з кращими культурними надбаннями інших народів. До змісту «Зорниці» увійшли твори С.Воробкевича, М.Підгірянки, Б.Лепкого, Л.Толстого, Л.Глібова, інших письменників, переклади з чеської, російської мов та ін. Підібрані автором до «Зорниці» літературні твори мають цілеспрямований виховний вплив на молодших читачів – через зміст формується толерантне ставлення до близького оточення дитини, яке стане в майбутньому основою сприйняття багатогранності форм людського існування.

Добрих людських стосунків, терпимості, гуманізму, вмінно знаходити спільні рішення вчать народні дитячі ігри «Мак», «Там, на горі, барвінець» та ін., народні пісеньки «Два півника», «Танцювала ріпка з маком» (як варіант «Танцювала риба з раком»). Цікаві, легкі для запам'ятовування і драматизації заличка «Іди, іди, дощику...», казки «Курочка ряба», «Курочка і кугутик», «Як судила лисиця», вони розраховані не лише на відпрацю-

вання техніки читання, а й виховують відкритість, порядність, уміння товаришувати. Виховний потенціал цих творів вивірено часом, тому більшість із них входять до змісту сучасних підручників для читання О.Савченко, В.Науменко, О.Хорошківської та ін.

Своєрідною віхою в розвитку ідеї толерантності у змісті підручників чехословацького періоду є «Буквар» І.Кизака для народних шкіл [9]. Зміст вірша «Гей, слов'яни» пропагує ідеї слов'янської любові та закликає до об'єднання всіх слов'янських народів на засадах рівноправності. Сучасник автора підручника шкільний інспектор С.Бочек, у рецензії на згаданий підручник справедливо зазначає, що варто було засобами художнього слова показати учням відмінності в укладі життя населення різних частин краю, усього світу. Рецензент вважає за необхідне ширше подавати відомості про особливості представників інших національностей [3, 46-48]

У 1921 р. вийшла з друку «Перша читанка» Я.Конопасека для народних шкіл [11]. Серед текстів для читання в рамках нашого дослідження інтерес викликають тексти «Школа», «Вечорниці», «Держава». Їх зміст виховує в учнів позитивне ставлення до оточуючих людей. Текст С.Смаль-Стоцького ознайомлює з існуванням різних мов: української, чеської, польської, російської, німецької, англійської та ін. Автор пояснює, що залежно від місця проживання українці, розмовляють різними діалектами: гуцульським, бойківським, лемківським та ін. «Ними виказує наш народъ свої думки въ гарныхъ співанках» [11, 118]. Таким чином здійснювалося виховання учнів у дусі відкритості та порозуміння інших народів, багатогранності їх культур.

Вищенаведене дає підстави стверджувати, що закарпатські педагоги 1919–1939 рр. наповнювали національний зміст освіти ідеями толерантності, що відобразилися у змісті підручників для початкового навчання. У працях А.Волошина, О.Маркуша, І.Кизака, Я.Конопасека, Г.Геровського та інших висвітлено ідеї рівноправності всіх людей незалежно від їх приналежності до іншої групи за етнічною, національною чи культурною ознакою. Через зміст навчального матеріалу педагоги прищеплювали учням позитивне сприйняття відмінностей у людському існуванні та схвалювали надання однакових можливостей для всебічного розвитку усіх культур, представлених у карпато-руському суспільстві. У підручниках А.Волошина та О.Маркуша спостерігається поетапне введення ідей толерантності.

Ураховуючи вікові особливості, спочатку в учнів формується толерантність до близького оточення і поступово – до далекого.

Література:

1. Антипова Е. Полікультура і толерантність у системі освіти // Психолог. – 2004. – № 18-19. – С. 2-4.
2. Береговий Я.А. Война и мир или перекуют ли мечи на орала?! // Педагогіка толерантності. – 2004. – № 1-2. – С. 4-31.
3. Бочек С. Читанка для народныхъ школь // Учитель. 15 марта 1921. – Р II. – Ч 3. – С.46-48.
4. Волошин А. Азбука карпато-руського и церковного-славянського чтенія. – Семое видане. – Ужгород: Уніо, 1924. – 103 с.
5. Волошин А. Методическая граматика карпато-русского языка для народных школ. – Ужгород: Б.в., 1899. – 32 с.
6. Волошин А. Про шкільне право. – Ужгород: Б.в., 1899.
7. Геровський Г. Русская грамматика для народныхъ школь. Ч. I. Для второго года обучения. – Ужгород: Школьная помощь. – 1939. – 72 с.
8. Гончаренко Л.А., Кузьменко В.В. Виховання толерантності – запорука діалогу культур // Педагогіка толерантності. – 2004. – № 1. – С. 11-14.
9. Кизак І. Букварь для народныхъ школь епархії Пряшевської. – 2-е вид. – Пряшів: Книгарня Св.Миколая, 1921. – 88 с.
10. Конопасек Я. Перша читанка для народных школъ. – Прага: Накладом держ. Вид, 1921. – 126 с.
11. Кресін О. Міжетнічна толерантність // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 4. – С. 11-20.
12. Маркуш О. Зорниця: Перша книжочка до читання для руських дітей. – Ужгород: Книгопечатня «Свобода», 1925. – 128 с.
13. Маркуш О., Бочек С., Шутка Г. Рідне слово: Учебник руського языка для народных шкіл. Видане в двох частях: Для однокласових, трикласових і п'ятикласових народных шкіл. Ч. 1. Для 2 і 3 шк. рока. – Ужгород: Книгопечатня Ю.Фелдешія, 1923. – 81 с.
14. Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації. – Одеса: СВД Черкасов М.Н., 2004. – 90 с.

Хом'як О.В.

**МЕТОД ПРОЕКТІВ У СИСТЕМІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ
ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ**

Скажи мені – і я забуду,
Покажи мені, і я запам'ятаю,
Дай мені діяти самому – і я навчуся...
(Китайська народна мудрість)

У національній доктрині розвитку освіти, зокрема, зазначається: «Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої

самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя».

Творчий підхід людини до вирішення життєвих проблем можливий за певних умов, серед яких на перший план виступає наявність міцних знань, сформованих умінь і навичок з основ наук та розвиток її духовних сил. Перед кожним новим поколінням життя ставить задачі, розв'язання яких потребує вищого рівня освіченості.

Досягти такого рівня можна шляхом інтенсифікації сучасного викладання предмета, що відбувається через впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методик, до яких можна віднести й нові інформаційні технології та методи.

Кажуть, що нове – це добре забуте старе. Це в повній мірі стосується і методу проектів, відомого також як метод проблем.

Він виник ще в 20-ті роки ХХ століття в США. Засновником його вважають В. Кильпатріка. У Росії ідеї проектного навчання з'явилися практично одночасно з розробками американських педагогів. Під керівництвом відомого вченого С.Т.Шатського в 1905 році була організована невелика група вчених-одномумців, які намагалися активно впроваджувати проектні методи у практику викладання.

Біля витоків методу проектів стояли також і вчені-педагоги В.М. Шульгін, Н.К. Крупська, Б.В. Ігнат'єв та інші. Доля методу проектів була досить складною. Надмірне захоплення ним призвело до того, що його проголосили єдиним засобом перетворення «школи навчання» на «школу життя». Універсалізація методу проектів і розвиток комплексної системи навчання стали причиною того, що робота із засвоєння знань під керівництвом учителя на уроці була витіснена проектною діяльністю учнів. Унаслідок цього почав різко знижуватись рівень загальноосвітньої підготовки учнів. У результаті постановою ЦКВКП(б) в 1931 році цей метод було засуджено. З того часу і донедавна не робилися ніякі спроби повернути його у шкільну практику нашої держави. Хоча у навчальних закладах США, Великобританії, Бельгії, Ізраїлю, Німеччини, Італії та інших країн метод проектів набув широкого розповсюдження і великої популярності. Нашою школою залишилося непоміченим та невикористаним усе позитивне, що пов'язане з розробкою даного методу в зарубіжній педагогіці, а також у практиці виховання.

Останні роки і в українській школі робиться багато для відродження цього методу, впровадження перспективного зарубіжного досвіду.

В європейських мовах слово «проект» запозичене з латини і означає «викинутий вперед», «виступаючий», «той, що впадає в очі». Одне з тлумачень, яке дають в освітньому просторі поняттю «проект», таке: «Проект – це спеціально організований учителем і самостійно виконаний учнями комплекс дій, що завершується створенням творчого продукту».

Метод проектів – це сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в процесі самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією результатів своєї роботи.

„Я знаю, навіть мені потрібне все, що я пізнаю, де і як я можу ці знання застосовувати” – ось основна теза, що розкриває сучасне розуміння методу проектів, яка приваблює багато освітніх систем, що прагнуть знайти розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними відносинами.

У чому ж цінність цього методу, насамперед, для розвитку творчих здібностей учнів?

По-перше. У раціональному поєднанні теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування для розв'язування конкретних проблем дійсності у спільній діяльності учнів під наставництвом педагога.

По-друге. В основі методу лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, їх уміння самостійно конструювати свої знання в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення, а також формування навичок мислення високого рівня.

По-третє. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, яку вони здійснюють у продовж певного часу.

По-четверте. Даний метод припускає можливість вирішення певної проблеми. Результати роботи повинні бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то має пропонуватися конкретне її розв'язання, а якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

По-п'яте. Ця технологія містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю. Важливим є й те, що учні мають право вибору – вони можуть випробувати себе в розробці різних типів проектів:

- **Прикладних**, спрямованих на отримання чітко визначеного із самого початку діяльності його учасників результату.

Наприклад, документ, створений на основі одержаних результатів досліджень; проект закону; довідковий матеріал; словник тощо.

- **Дослідницьких**, коли діяльність учнів спрямована на розв'язання творчої, дослідницької проблеми (задачі) із наперед невідомим результатом. При цьому повинні мати місце основні етапи, характерні для наукових досліджень.

Зазвичай дослідницькі проекти бувають предметними. Хоча можуть охоплювати і декілька предметів.

Наприклад, робота на тему: «Границя в математиці та ідеал в літературі. Досягнення недосяжного».

- **Інформаційних**. Це тип проектів, спрямованих на роботу з інформацією про якийсь об'єкт, явище. Ним передбачається ознайомлення учасників з конкретною інформацією, її аналіз і узагальнення вже для широкої аудиторії (робота на тему «Херсон і херсонці»).

- **Рольових та ігрових**. У таких проектах структура лише намічається і залишається відкритою до завершення роботи. Учні беруть на себе певні ролі, що відповідають характеру і змісту проекту. Це можуть бути літературні персонажі чи видумані герої; імітують соціальні чи ділові стосунки, що ускладнюються гіпотетичними ігровими ситуаціями. Хоча результати таких проектів плануються на початку їх виконання, проте вимальовуються вони лише під кінець роботи. Рівень творчості тут дуже високий (рольова гра «Батьки і діти»).

Таке розмаїття типів проектів забезпечує виконання основного принципу методу проектів, за яким вихідним пунктом мають виступати актуальні дитячі інтереси.

Проаналізувавши досвід розробки проектів, можна виділити такі основні його етапи:

- **Вибір теми**. Учні спільно з учителем обговорюють теми можливих проектів і вибирають найбільш актуальні, цікаві, значимі для них.

- **Визначення мети**.

- **Розробка плану проекту**. План має бути таким, щоб спрямувати діяльність учнів на досягнення поставленої мети.

- **Виконання проекту**, тобто реалізація розробленого плану.

- **Презентація проекту**. Найвідповідальніший момент для учнів. Представляючи свою роботу, вони повинні переконати, що робота відповідає темі, всі етапи плану реалізовані; показати,

наскільки вдалося досягнути поставленої мети. Крім того, довести, що зміст презентації відповідає ключовому та тематичним питанням проекту.

Інтерес до методу проектів підсилюється ще й тим, що з появою у школах комп'ютерів з'явилася можливість активного використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Деякі програмні засоби можуть допомогти вчителю розвивати в учнів загальнопізнавальні та спеціальні навички, а також навички творчого мислення значно швидше і ефективніше, ніж при використанні традиційних засобів. Так, наприклад, використання в навчальному процесі створення учнями мультимедійних презентацій, публікацій, веб-сайтів дає можливість розвивати в них уміння лаконічно висловлювати власну думку; створювати повні речення, розраховані на читання будь-ким; комбінувати тексти і зображення; періодично висвітлювати хід та результати досліджень; публікувати поточну інформацію; спілкуватися з широкою аудиторією; використовувати різні мультимедійні засоби тощо.

В ефективності методу проектів, особливо з використанням комп'ютерних технологій, не доводиться переконувати нікого. Ті вчителі, які пройшли тренінг за програмою «Intel® Навчання для майбутнього», стали активними прихильниками і пропагандистами цього методу та наставниками для своїх колег, учнів. Я також пройшов цей курс при Південноукраїнському РІПО.

Перші кроки з впровадження методу проектів у роботу із використанням комп'ютерної техніки старшокласниками нашої школи дають підстави стверджувати, що в учнів підвищується інтерес до тих знань, які вони отримують під час навчання. Робота над проектами робить їх дружнішими, дає можливість залучити кожного учасника до цікавої і, що дуже важливо, посильної роботи: збір, аналіз інформації, оформлення матеріалів, робота з комп'ютером. Ця робота цінна ще й тим, що до створення проектів залучаються й батьки, фахівці, представники громадськості. Оформлюючи результати своєї роботи за допомогою Power Point, Publisher, учні вдосконалюють навички користування ПК та здобувають знання, які знадобляться їм у подальшому житті.

Мої вихованці із задоволенням працюють над створенням поки що простих проектів: «Дроби», «Теорема Піфагора та її застосування», «Метод подібності. Практичне використання», «Світ функцій», «Від геометрії Евкліда до геометрії Лобачевського» та ін.

Для прикладу наведу презентацію проекту «Задачі на рух», який створили старшокласники нашої школи для учнів 6 класу.



Розв'язання задачі



Обчислимо час руху від Херсона до Києва:
 $t = s : v, t = 720\text{км} : 120\text{км/год} = 6\text{год}$

Обчислимо час руху на зворотньому шляху
 $t = 720\text{км} : 80\text{км/год} = 9\text{год}$
Отже, на дорогу з Києва до Херсона затрачено часу на 3 год більше.

Визначаю витрати бензину:
На дорогу з Херсона до Києва :
 $720\text{км} : 100\text{км} * 8,5\text{л} = 61,2\text{ л}$

На дорогу з Києва до Херсона:
 $720\text{км} : 100\text{км} * 7\text{л} = 50,4\text{л}$!!!
Отже, при швидкості руху 50 км/год витрачено бензину на 61,2л-50,4л=10,8л менше, ніж при швидкості 120 км/год на тому самому шляху.

Проблема



Мій товариш стверджує, що із збільшенням швидкості автомобіля, збільшиться і використання пального на 100 км шляху.

Та я не зовсім згоден з ним.

Ми засперечалися. Щоб визначити хто ж правий, звернулися за допомогою до вчителя математики.

Він запропонував нам розв'язати задачу на визначення часу руху автомобіля.

Але не тільки це... Ми ще мали визначити економію бензину.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Що я знаю



Швидкість (км/год)	Витрати бензину (л/100км)
40 км/год	8.0
80 км/год	7.5
120 км/год	8.5

Відстань від Херсона до Києва – 720 км.

Автомобіль рухався із середньою швидкістю 120 км/год.

На зворотньому шляху швидкість була 80 км/год.

Витрати бензину на 100км шляху при швидкості 120 км/год та 80 км/год (див. малюнок).

Чого я навчився



Я навчився не тільки знаходити час руху автомобіля, а й обчислювати витрати палива на певному шляху.

Приємно й те, що я виграв парі у товариша.

Запровадження методу проектів у сучасних умовах показує, що за ним – майбутнє, оскільки у проектній діяльності кожен з учасників, з одного боку, не втрачає свого статусу активно діючої особистості, а з другого – намагається зайняти в групі позицію за своїми можливостями. Це позитивно позначається на загальному формуванні індивідуального стилю учня. Реалізуючи план проекту, діти спілкуються, співпрацюють, творять. У процесі такої роботи вони формують соціальні та асоціативні навички.

Цей вид діяльності сприяє розвитку інтелектуального потенціалу школяра, бо дає йому можливість значною мірою реалізувати уподобання, нахили, здібності.

Застосування методу проектів спонукає учнів до навчання ще й тому, що воно:

- особистісно орієнтоване;
- використовує різноманітні підходи: навчання у групах, мозковий штурм, рольову гру, евристичне і проблемне навчання, експеримент, дискусії тощо;
- має високу мотивацію, що забезпечує зростання інтересу до проблеми і включення в роботу по мірі її виконання;
- підтримує педагогічні завдання в когнітивній, афектній, психомоторній сферах на всіх рівнях – знання, розуміння, застосування, аналізу і синтезу;
- дозволяє вчитися як на власному досвіді, так і на досвіді інших у даній справі.

Проектне навчання – гідна альтернатива класно-урочній системі.

Література:

1. Проблеми, пошук, досвід. Випуск 1. «Нові технології навчання фізики». Альманах випускних робіт слухачів курсів підвищення кваліфікації – вчителів фізики і астрономії Херсонської області (2000р.). – Херсон, 2003.
2. Логвин В. Метод проектів у контексті сучасної освіти. // Завуч. – 2002. – №26.
3. Intel® Навчання для майбутнього. – К.: Видавнича група BHV, 2004.
4. Комп'ютер у школі та сім'ї. – №5. – 2003.
5. Біологія і хімія в школі. – №1. – 2001.

Асанова Д.Э.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Становление и развитие украинской государственности, интеграция в европейское и мировое сообщество предусматривают ориентацию на человека, нацию, приоритеты национальной культуры, определяют главные направления реформирования обучения и воспитания.

Социально-экономические преобразования нашего общества поставили задачи формирования инициативной, творческой, прогрессивно мыслящей личности, имеющей политехнический кругозор, профессиональную мобильность, знакомой с приемами решения нестандартных задач в реальных жизненных ситуациях [1, 3].

Высшее образование претерпевает в настоящее время серьезные изменения. Усиление роли образования и создание единого образовательного пространства явились основой для программы ЮНЕСКО «Освіта ХХІ століття» и подписания Лиссабонской Конвенции, Сорбоннской и Болонской деклараций, суть которых – коренное улучшение психолого-педагогической подготовки в вузах, совершенствование содержания и обучения, а также повышение эффективности подготовки кадров для профессиональной школы.

В 1991 году в Украине была разработана Концепция развития профессионального образования, утвержденная НАН Украины, Министерством народного образования и Министерством труда. Идеи, положенные в ее основу, были использованы во время разработки Государственной программы «Освіта» (Україна ХХІ століття), Национальной доктрины развития образования и законов Украины «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту».

Особое внимание уделено системе профессионального образования и обучения, в которой произошли заметные изменения.

Эффективность современного реформирования образования в Украине определяется качеством работы педагога. Поэтому изменения современной системы профессионально-технического образования должны сопровождаться существенными изменениями в профессиональной подготовке инженеров-педагогов.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

В современных условиях система инженерно-педагогической подготовки должна существенно отражать актуальные требования общества, особенно по отношению к качеству инженерно-педагогических кадров. Сегодня важно изменить акценты в подготовке специалистов. Необходимо сориентировать вузы на удовлетворение потребности современных профессионально-технических учебных заведений в творческих педагогах, которые были бы способны раскрыть потенциальные возможности своих воспитанников, обеспечить интеллектуальное и личностное развитие учащихся, формирование у них общечеловеческих ценностей.

Инженерно-педагогический вуз готовит студентов к педагогической работе в системе профессионального обучения. Следовательно, его выпускник должен быть подготовлен к решению задач, которые поставлены перед этими учебными заведениями. Они сформулированы в Законах Украины «Про освіту» (1996 г.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 г.), Государственной национальной программе «Освіта» («Україна XXI століття») (2000 г.), Государственной целевой комплексной программе «Учитель» (2002 г.), Концепции государственного стандарта профессионально-технического образования (1999 г.) и других нормативно-правовых актах, предусматривающих ступенчатую подготовку специалистов, обеспечение преемственности содержания форм организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях разных типов.

В системе профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров важная роль принадлежит педагогической практике. Именно на практике, студент может определить, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, выявить степень соотнесенности личностных качеств с профессией педагога.

В ходе педагогической практики студенты систематизируют и развивают организационно-педагогические умения осуществлять педагогический процесс в его комплексном виде. Педагогическая практика дает возможность максимально приблизить будущего инженера-педагога к реальным условиям. Студенты «пробуют» себя в роли инженерно-педагогических работников и накапливают собственный опыт, подбирая и изучая необходимый материал для уроков, составляя планы уроков, планы-конспекты, проводя занятия и посещая уроки преподавателей со стажем работы.

Анализ современной психолого-педагогической литературы

показывает, что важная роль педагогической практики в процессе подготовки педагога обуславливает внимание исследователей к вопросам ее содержания и организации. В научных работах О.А.Абдуллиной, Е.В.Бондаревской, З.И.Васильевой, Ф.Н.Гоноболына, Н.В.Кузьминой, У.Новацкого, О.Н.Подгорской, В.К.Розова, В.А.Сластенина, Т.А.Таскаевой, А.И.Щербакова и других исследователей раскрываются общие теоретические вопросы педагогической практики, содержание, методы организации, проведен ряд исследований по выявлению ее роли и места в учебном процессе и самостоятельной работе студентов, совершенствованию подготовки учителя-педагога.

В соответствии с учебными планами, студенты специальности «Профессиональное обучение» профиля подготовки «Моделирование, конструирование и технология швейных изделий» Крымского инженерно-педагогического университета проходят две педагогические практики:

- I педагогическую практику на IV курсе, в 7 семестре;
- II педагогическую практику на V курсе, в 9 семестре.

Базами практик являются профессионально-технические учебные заведения, а именно: ВПУ сервиса и дизайна, ПТУ №15, г. Симферополь; ПТУ №5, г. Керчь.

Целью педагогических практик является формирование профессионально-технических, методических знаний, умений и навыков, углубление и закрепление их, подготовка студентов к выполнению функций мастера производственного обучения в ходе I педагогической практики и выполнению функций преподавателя специальных дисциплин – в ходе II педагогической практики.

Программа I педагогической практики включает 4 раздела:

- знакомство с учебно-воспитательной работой ПТУЗ;
- планирование учебно-воспитательного процесса;
- учебно-методическая работа;
- воспитательная работа.

Продолжительность практики – четыре недели.

Основными задачами практики являются:

- углубление и закрепление теоретических знаний, полученных в вузе, и умение применять их на практике;
- подготовка студентов к проведению уроков производственного обучения различного типа с применением различных методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся;

- формирование умений и навыков разработки учебной документации мастера производственного обучения;
- стимулирование стремлений к изучению педагогических и специальных дисциплин, совершенствование своих способностей в инженерно-педагогической деятельности.

Первые две недели I педагогической практики студенты знакомятся со структурой и с основной учебно-методической документацией по планированию и организации производственного обучения в ПТУЗ.

Особое внимание уделяется изучению: квалификационной характеристики, учебного плана, рабочего учебного плана, рабочей учебной программы по производственному обучению, перечня учебно-производственных работ, поурочно-тематического плана по производственному обучению. Студенты также изучают учетную документацию мастера: журнал производственного обучения, его дневник; дневники учащихся по производственному обучению.

В течение этого времени студенты посещают не менее восьми уроков с последующим их анализом с целью повышения профессионально-практического уровня.

В последующие две недели студенты подготавливаются и проводят не менее двух уроков производственного обучения различных типов.

Подготовка к проведению уроков производственного обучения должна заключаться в выборе темы урока, определении целей урока, подборе учебного материала, выборе форм и методов обучения, материально-технического и дидактического оснащения, определении типа урока, его структуры и составлении плана-конспекта (или конспекта) урока.

В течение всей педагогической практики студент работает с закреплённой группой: изучает контингент группы, наблюдая за ее участниками, дает психолого-педагогическую характеристику учащихся, проводит с ними внеклассные мероприятия [3].

Программа II педагогической практики включает три раздела:

- планирование учебно-воспитательного процесса;
- учебно-методическую работу;
- воспитательную работу.

Продолжительность практики – четыре недели.

Основными задачами практики являются:

- углубление и закрепление теоретических знаний, полученных в вузе, и умение применять их на практике;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- совершенствование методики проведения уроков по специальным дисциплинам;
- умение моделировать уроки различных типов и структур с применением разнообразных форм и методов обучения;
- формирование умений и навыков разработки учебно-методической документации преподавателя специальных дисциплин;
- способствование выработке у студентов творческого исследовательского подхода в инженерно-педагогической деятельности.

За период II педагогической практики студент посещает не менее восьми уроков теоретического обучения и проводит не менее четырех уроков различных типов, а также не менее двух мероприятий по воспитательной работе, участвует в подготовке и проведении работы методической комиссии учебного заведения. Студенты изучают основную учебно-методическую документацию по планированию и организации преподавателем специальных дисциплин в ПТУЗ [2].

Педагогическая практика занимает важное место в учебно-воспитательном процессе инженерно-педагогического вуза, а также в профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов, так как она позволяет в полной мере развить коммуникативные умения будущего инженера-педагога в системе педагогических умений и личностных качеств, являющихся основой профессионального мастерства. Развить способности к творческому, исследовательскому подходу в инженерно-педагогической деятельности, приобретению навыков анализа своего труда, формированию потребностей в самообразовании.

Литература:

1. Новацка У. Організація педагогічної практики студентів математично-природничого відділення вищого навчального закладу. 13.00.04. – Теория и методика професійної освіти. Автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – К., 2002. – 19 с.
2. Програма второй педагогической практики студентов специальности 7.010104 «Профессиональное обучение» для инженерно-педагогического факультета./ Сост. Л.З. Тархан, М.И. Мыхнюк. – Симферополь, 2001. – 15 с.
3. Програма первой педагогической практики студентов специальности 7.010104 «Профессиональное обучение» для инженерно-педагогического факультета / Сост. Л.З.Тархан, М.И. Мыхнюк. – Симферополь, 2001. – 15 с.

Бевзенко В.В.

ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДОШКІЛЬНЯТ

Україна – найбільша за територією (після Росії) країна Європи і п'ята за кількістю населення. Протягом останнього часу в ній спостерігається зниження народжуваності та середньої тривалості життя.

Навіть важко припустити думку, що Україну можна назвати... вимираючою державою.

Така ситуація, на жаль, є закономірним наслідком падіння життєвого рівня населення, забруднення регіонів України внаслідок аварії на ЧАЕС.

На жаль, факти свідчать про те, що смертність людей в Україні перевищує їх народжуваність. Приводу для оптимізму немає зовсім [1].

Із 9,9 млн. дітей віком до 14 років – 26,6 тис. хворі на церебральний параліч, 284 тис. мають хвороби ендокринної системи, 345 тис. – хвороби крові та кровотворних органів, до 1 млн. – хвороби органів травлення, 16-18 тис. дітей щороку стають інвалідами. Найвища захворюваність реєструється у дітей першого року життя – її рівень порівняно з 1991 р. зріс на 21% на 10% – показник смертності немовлят. Всі ці показники свідчать про соціально-економічний стан нашої держави [6]. Якщо в більшості країн витрати на охорону здоров'я зростають, то в Україні вони зменшуються. Державні медичні заклади не забезпечуються повністю ліками, не оснащуються необхідним медичним діагностичним обладнанням. Все це, звичайно, є в комерційних лікарнях, але вартість медичних послуг там не по кишені звичайній українській сім'ї. Як наслідок – переростання дитячих хвороб у хронічні.

А коли зважити, що за нинішніх екологічних умов імунітет малят інколи наближається до нуля, його ослаблений організм стає легкою наживою для хвороботворних вірусів. Попри масові щеплення триває епідемія дифтерії, вірусного гепатиту, туберкульозу.

За даними ВООЗ, здоров'я населення тільки на 7-8% залежить від медицини, на 50% від суспільства та екології, але на 20 % воно залежить від самої людини, способу її життя [6].

Існувати в гармонії з природою, розуміти мову свого організму, уміти використовувати природні цілющі засоби, раціонально організовувати своє харчування, дотримуватися

правил особистої гігієни, долати шкідливі звички – цього можна і необхідно навчитися самим і навчати дітей.

На жаль, в Україні, незважаючи на тривожний стан здоров'я населення, украї низький рівень валеологічної свідомості. Щоб людина відчула відповідальність за своє здоров'я, у неї треба з дитинства формувати систему пріоритетів, в якій здоров'я посідає високий щабель.

Що може бути ціннішим, ніж здоров'я? Починати формувати здоровий спосіб життя треба з дошкільного віку. Ця аксіома закладена в концепції безперервної валеологічної освіти в Україні.

Згідно з її положеннями, інтегрований курс «Валеологія» у дитячих садках має забезпечити реалізацію таких основних завдань, як виховання у дітей усвідомлення того, що людина є частиною природи і членом суспільства; встановлення гармонійних відносин з живою та неживою природою; формування особистості дитини; дбайливого і бережливого ставлення до свого здоров'я; формування навичок особистої гігієни; загартування дитини та підвищення її духовної активності; профілактика та усунення шкідливих звичок; здійснення валеологічного моніторингу.

Здоров'я є найголовнішим у житті кожної людини, але їй потрібен саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення. Тим то й важливий інтегрований курс «Валеологія», що вчить здоровому способу життя, допомагає усвідомити єдність людини з природою, діалектику земного буття. Гуманізація освіти, соціалізація дитини мають стати основною метою роботи дошкільного закладу, стержнем співпраці з сім'ями.

Батькам треба знати, що дитині з перших місяців життя необхідні фізичні вправи. Найкраще поєднувати їх з повітряними або водними процедурами. Наш дитячий садок працює за авторською програмою кандидата педагогічних наук М.М.Єфименка «Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільнят».

Фізкультурні заняття проводяться 2 рази на тиждень у спортивному залі. Усі заняття будуються у вигляді гри на будь-яку тему, а обіграти з дітьми можна практично все. Кожне заняття цієї системи – це спектакль, театр фізичного виховання.

Природно, що за такого підходу виключається традиційний початок у вигляді шикунь, перешикувань та маршів.

Головне те, що в системі провідною є заповідь «Йти за логікою природи». Будь-яку форму активності дітей починаємо з лежачих горизонтальних поз з поступовим нарощування

навантаження в переході до більш вертикальних положень: ходіння, повзання, біг, стрибки, підскоки.

За такого підходу дитячий організм поступово розкриває свої фізіологічні можливості, втягується в режим роботи і досягає максимальної працездатності.

Мистецтво справжнього педагога полягає в умінні гармонійно поєднувати в одному занятті три його найголовніші характеристики:

1. Заняття повинно мати високу функціональну вартість, тобто створювати умови для повноцінного навантаження всіх основних м'язів серцево-судинної та дихальної системи. Функціонально високими вважаються режими при пульсові 140 і навіть 160-180 уд./хв.

2. Уміння заряджати позитивною світовою енергією задоволення.

3. Саме дитячі усмішки, радісні вигуки та нетерпляче бажання почати вправи, характеризують по-справжньому повноцінне заняття.

На початку кожного навчального року проводиться ігрове тестування (вхідне) та у травні – підсумкове обстеження рухового статусу дітей дошкільного віку. Саме ці дані визначають подальшу програму фізичного виховання, а також ефективність роботи фізкерівника. Тести розділяють на ручні, ножні та центральні.

Ручні тести: «Лимончики», «Зірви яблучко», «Сонечко зійшло», «Руки вгору», «Висить груша».

Ножні тести: «Кенгуру», «Нахил у глибину», «Журавлик», «Футбол».

Центральні тести: «Сліпа хода», «Веселі обручі» [2].

Щоквартально проводиться медико-педагогічний контроль. Отже, після впровадження у практику роботи авторської програми, захворюваність дітей знизилась. У 2000 – 2001 рр. на одну дитину – 1,6, а у 2002 – 2004 рр. залишається стабільною 1,3 випадки на дитину.

Кожного року вихованці нашого садка заряджаються енергією задоволення під час веселих фізкультуринок, а після сну – під час гімнастики пробудження.

Великий педагог В. Сухомлинський писав: «Я не боюсь ще, й ще раз повторити: турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєдіяльності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили...» [5].

Вивчення валеологічної ситуації в Україні дає підстави

стверджувати, що проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку на сьогодні має бути однією з пріоритетних.

Аналіз практичного педагогічного досвіду, який склався на сьогодні, показує, що поряд з окремими цікавими знахідками в цій роботі є й істотні недоліки. Зокрема, дітям пропонують досить складну інформацію з анатомії, а саме: ознайомитися з мозком, нирками, печінкою, серцем та їхніми недоліками. Уявлення про ці органи сформувати у дошкільнят можна, але навчити дбати про них дітям ще не під силу.

Валеологічне виховання в дошкільних закладах обмежується окремими заняттями, святами. Мало використовуються проблемно-пошукові методи, практично-дослідницька робота. Робота вихователів ускладнюється відсутністю наочного та лабораторного матеріалу.

То ж які особливості валеологічного виховання дошкільнят?

Моральні норми дошкільнята засвоюють під впливом зразків та правил поведінки авторитетних дорослих – батьків та вихователів. У розумінні дітей раннього віку добре все те, що схвалено дорослими. От тому так важливо привертати увагу малюків до власного організму, називати окремі органи, привчати до найпростіших правил турботи про них. У традиційно-побутовій культурі українців склався комплекс етичних норм ставлення до здоров'я дитини. Відбиток цього знаходимо у прислів'ях, приказках, притчах, колісанках.

З найменшого віку діти повинні ставитися дбайливо до власного здоров'я, а з часом вони усвідомлять необхідність такого ставлення. Старші діти прагнуть усвідомити правила поведінки, зрозуміти їх значення. Аргументація дорослими цих правил завжди переконлива для дітей. Потрібні знання, бо дбати можна тільки про те, що знаєш.

Будова людського організму дуже складна. Сучасна медична література містить про нього інформацію, але користуватися нею можуть лише спеціалісти. Методичної літератури для вихователів з цієї проблеми дуже мало. Тому й виходить, що, прагнучи дати дітям доступні для них знання, вихователі іноді порівнюють голову людини з горщиком із сімома дірочками.

Щоб запобігти помилкам, слід додержуватися таких критеріїв добору валеологічних знань для дошкільнят:

1. Знання з валеології повинні бути науково достовірними.
2. Валеологічна інформація має відповідати пізнавальним можливостям дітей.

3. Валеологічний зміст має спрямовуватися на формування у дітей навичок піклування про своє здоров'я.

4. Валеологія не зводиться лише до ознайомлення дітей з анатомією людського тіла [3].

Неможливо дати людині всі знання, накопичені людством. Необхідно зробити так, щоб людина могла розв'язувати задачі, оперуючи тими знаннями, які в неї є. Найдоступнішими і найдоцільнішими є знання дітей про шкіру, органи дихання, травлення, зір, слух, м'язи. При цьому ефективність виховного процесу залежить від характеру навчально-виховної діяльності, технології, методів і форм роботи. Найефективнішим є індивідуальний шлях пізнавальної діяльності дітей.

Дорослий керує процесом пізнання вихованців, організовуючи участь дітей у нескладних дослідах, доповнює здобуту інформацію розповідями. Діти самі вчаться здобувати знання, роблять відкриття, які вихователь уточнює та узагальнює.

Щоденні життєві ситуації потребують нестандартного погляду, самостійності та творчого підходу до їх розв'язання.

Формуванню в дітей прогностичного та варіативного мислення, уміння творчо застосовувати знання в незвичних ситуаціях сприяють методи і прийоми проблемного навчання, пошукові та пізнавальні завдання. Лише перевірені досвідом знання стають переконаннями.

Література:

1. Фізичне виховання – здоров'я нації // Районна комплексна програма. – 1998. – 403. – С. 1.
2. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільнят // Авторська програма кандидата педагогічних наук М.Єфименка – з досвіду роботи я/с №4.
3. Плохій З. Бережи здоров'я змалечку // Дошкільне виховання – 1998 – № 10 – С. 4-5.
4. Мартинова І. Фізичне виховання в сім'ї // Дошкільне виховання. – 1998. – № 3. – С. 22.
5. Мельник І. На засадах здоров'я – фізичного та духовного // Дошкільне виховання. – 1998. – № 4. – С. 19.
6. Чепурко В. Це залежить від нас з вами // Дошкільне виховання. – 1998. – № 4. – С. 14.

Гусь Т.Й., Туній О.А.

СУЧАСНА ВИХОВНА СИСТЕМА ШКОЛИ

...Дитина має бути не тільки учнем, а передусім людиною з різноманітними інтересами, запитами, прагненнями.

В.О.Сухомлинський

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) визначила стратегію розвитку освіти в Україні, її пріоритетні напрями та шляхи створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу.

На сучасному етапі розвитку держава приділяє увагу роботі, спрямованій на відродження і перебудову національної системи освіти як найважливішої ланки у вихованні свідомих громадян держави. Адже суспільство потребує громадянина освіченого, активного, який уміє жити і працювати в умовах демократизації, в обстановці зростаючої економічної відповідальності, встановлювати контакт з іншими людьми, орієнтуватися в ситуаціях, що склалися.

Нова філософія виховання утверджує погляд на особистість як найвищу цінність суспільства. «Людина – мета, а не засіб» – основна формула гуманізму, і це вимагає нових підходів до формування особистості учня через злагоджену систему управління виховною роботою школи.

Під цілісною системою треба розуміти сукупність закономірно побудованих, динамічно пов'язаних таких компонентів виховного впливу, як:

- комплекс виховних цілей;
- спільність людей, що їх реалізують;
- діяльність, спрямована на реалізацію цілей;
- відносини, що складаються між учасниками цієї діяльності.

Система (з грецької *systema* – складене з частин, з'єднане) – сукупність елементів, які знаходяться у відносинах і зв'язках між собою і створюють відповідну цілісність, єдність. Система – це порядок.

Досвід роботи Таврійської загальноосвітньої школи I-III ступенів Голопристанського району дозволяє визначити виховну систему як спосіб життя учнівського колективу, усі компоненти якого підпорядковуються певним цілям і забезпечують у процесі

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

свого функціонування досягнення заданого результату – певних меж розвитку і моральних якостей особистості.

Системний підхід до керування процесом виховання передбачає:

- глибоке усвідомлення загальних цілей і завдань виховання, які регламентуються директивними державними документами;
- реалізацію основних принципів виховання (гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь);
- всебічне вивчення особистості школярів (рівня вихованості, потреб, запитів, інтересів);
- визначення на основі вивчення особистості школярів конкретизованих цілей і завдань виховної роботи в школі;
- організація взаємодії джерел організованого впливу: в сім'ї, педагогічного і учнівського колективу, громадськості;
- визначення пріоритетних напрямів виховної роботи;
- використання оптимальних методів і форм виховання;
- створення умов ефективної виховної роботи;
- кваліфіковане управління виховною системою.

Виховна діяльність школи – це цілісне, динамічне формування, яке має декілька підсистем і залежить від динаміки роботи колективу школи, його потужності, гнучкості, оперативності. Володіє певною кількістю нестандартних зв'язків та видів діяльності, які дають змогу їй бути стабільною, використовуючи різні напрями роботи як сфери своєї діяльності та спілкування, свій рівень управління, тільки їй властивий зміст, форми і методи організації, умови функціонування, організаційно-технічне забезпечення.

Усі підсистеми школи мають спільні риси: єдину мету, структуру, взаємопов'язаність її компонентів, зв'язок із середовищем.

Педагогічний колектив учителів, керівники Таврійської загальноосвітньої школи I-III ступенів переконані в доцільності використання системного підходу в навчанні та вихованні учнів і докладають усіх зусиль для розширення меж його використання в педагогічній практиці.

Головна виховна мета, над якою працює колектив – «Створення умов для духовного, морально-етичного та інтелектуального розвитку особистості в умовах розбудови української держави» – втілюється через виховну систему школи, яка є основою для гармонійного розвитку особистості.

Для досягнення кращих результатів у вихованні підростаючого покоління, поліпшення виховного процесу, виховної роботи з учнями, педагогічним колективом були створені підсистеми роботи, які дають можливість виходити далеко за межі вже відомої «Виховної системи школи». Це такі підсистеми, як «Структура учнівського самоврядування», «Модель системи екологічного виховання», «Схема дій ЗВР щодо впровадження в життя виховної мети», «Структура інтеграції Таврійської загальноосвітньої школи в системі виховання учнів» та ін.

Структура інтеграції школи в системі виховання учнів дає можливість керівникам школи, класним керівникам, учителям-предметникам прозоро орієнтуватися в інтеграційних виховних процесах. Координаційний центр школи, учнівський комітет, творча група вчителів, методичне об'єднання класних керівників є прямими учасниками виховання, а також посередниками між учнями і громадськістю в підготовці та проведенні виховних заходів інтегрованого виховного процесу. Такі виховні заходи, як осіннє традиційне «Свято творчості», «Таврійські зустрічі», «Козацькі поєдинки», «Веселі старти», «Родинні вечори», КВК-шоу «Сучасна господиня» є показником нових розширених форм виховної роботи з учнями. До підготовки і проведення «Свята творчості» залучаються, крім учителів, класних керівників – сільська рада, господарство ВАТ ім. Покришева, батьківський комітет, викладачі музичної школи, працівники сільського клубу, працівники культури з м.Гола Пристань, м.Херсона.

«Таврійські зустрічі» започатковані в 2002 році дитячою музичною і Таврійською загальноосвітньою школами. Це нова форма роботи в естетичному вихованні учнів. Координаційний центр школи, дирекція музичної школи, комісія з етики учкому працюють над забезпеченням високої художньо-естетичної освіченості та вихованості особистості. На зустрічі запрошуються викладачі та студенти Херсонського музичного училища, артисти обласної філармонії, викладачі та учні Голопристанської школи мистецтв.

Структура інтеграції Таврійської загальноосвітньої школи I-III ступенів у системі виховання учнів дозволяє створювати власні підсистеми: учнівський комітет, ЮДЕО «Зелений світ», краєзнавчу раду, клуб «Інтелектуал», а також інтегрувати в республіканські молодіжні рухи й організації.

Через творчий пошук, створення нових форм роботи з учнями, нових об'єднань, можна надавати такого важливого значення певному напрямку виховної роботи, який охоплював би

певний комплекс виховних цілей, відходячи тим самим від старих стереотипних форм виховання.

Структура інтеграції Таврійської загальноосвітньої школи в системі виховання учнів виокремлює екологічне виховання (ЮДЕО «Зелений світ») та краєзнавство із пріоритетних напрямів національного виховання.

За «виховною системою школи», екологічне виховання проводиться екологічним об'єднанням «Зелений світ», яке охоплює учнів 1-11 класів, та гуртком «Юний еколог». У структурі учнівського комітету діє еколого-трудова комісія, яка тісно співпрацює з творчою групою вчителів з екологічного виховання.

Таврійська загальноосвітня школа – опорна школа в районі з екологічного виховання учнів, головним завданням якої є формування екологічної культури людини, гармонія її відносин з природою через різноманітні виховні заходи.

Інтегровані уроки «Земля дана нам на віки», «Дзвони пам'яті», урок-реквієм «Аварія на Чорнобильській АЕС і її вплив на довкілля», виховні години «Як тебе не любити, Києве мій», «Берегти природу – берегти Батьківщину», програми агітбригади «Чисте повітря», «Хліб – усьому голова», традиційні свята творчості «Як тебе не любити, краю мій рідний», «Будь благословенний, рідний край», «У рідному краї і серце співає» наповнюють дитячу душу знаннями про навколишнє середовище і його розвиток, захист атмосфери та скорочення ресурсів землі.

Походи вихідного дня по рідному краю та екологічній стежині мають за мету ознайомлення учнів з рідним краєм, екологічною стежиною, фізичним загартуванням, краєзнавчою роботою, трудовим та естетичним вихованням.

Усі загони ЮДЕО «Зелений світ» беруть активну участь в акціях «День Землі», «День довкілля», «Жива вода», «Живи, дерево», «Птах року», «Шкільне подвір'я», «Осіньне листя», «Джерело» та ін.

Виставки дитячих малюнків на теми: «Весна, весна прийшла!», «Здрастуй, літо!», «Барви осені», «Білі мухи налетіли» формують в учнів уміння відрізнити прекрасне у повсякденному житті, цінувати його, любити красу рідної природи, розвиває індивідуальні здібності й таланти учнів.

З метою поглиблення знань про рідний край, його здобутки і проблеми творча група вчителів влаштовує зустрічі з науковими працівниками Чорноморського біосферного заповідника, організовує екскурсії до краєзнавчого музею, походи по рідному краю.

Інтеграція екологічного виховання у шкільних структурах дає

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

можливість залучити до виховної роботи учителів історії, географії, літератури, фізкультури, трудового навчання, музики, образотворчого мистецтва, керівників гуртків, викладачів дитячої музичної школи, працівників клубів, батьків.

Творча група вчителів біології, хімії, праці, музики, образотворчого мистецтва, фізкультури на чолі з заступником директора з виховної роботи, еколого-трудова комісія учкому складають напрямки роботи з екологічного виховання. На кожний семестр планується робота ЮДЕО «Зелений світ». Перед проведенням тижня, декади чи місячника екології на засіданні методичної ради приймається до виконання програма дій на даний період. Участь у виховних заходах із залученням різних за фахом учителів об'єднує колектив, згуртовує в досягненні виховної мети, стимулює до вирішення різних задач.

Наприклад, похід загонів екологічною стежиною має за мету: ознайомлення з навколишнім середовищем, перевірка стану джерела та березових гаїв, заготовка саджанців беріз і ясенів для посадки у шкільному дендропарку, фізичне загартування учнів, виготовлення фотоальбомів, фотогазет, участь у конкурсах малюнків та ін.

Усі ці заходи виховують в учнів почуття патріотизму, бережливого ставлення до природи рідного краю, рослинного і тваринного світу. Формуються національна свідомість, любов до свого народу, бажання працювати задля розквіту держави. Свою любов до землі, Батьківщини вони передають через створені композиції, вірші, пісні на осінньому традиційному «Святі творчості», яке проходить кожного року за різними темами: «Тебе звеличую, мій краю рідний», «Будь благословенний, рідний край», «Моя земля – пісенна Україна», «Як тебе не любити, краю мій рідний», «У рідному краї і серце співає».

Представлений зразок екологічного виховання – це один із напрямів виховної роботи школи. На цьому прикладі керівники, колектив школи створюють власні підсистеми виховної роботи за різними напрямками, інтегруючи в правове, естетичне, фізичне, трудове, родинне та інші пріоритетні напрями виховання.

В умовах оновлення української національної школи важливе не тільки визначення пріоритетних напрямків діяльності школи, класного керівника, учителя, форм, методів та моделей організації виховної роботи з учнями, але й чітке розуміння колективом школи, дирекцією поставлених державою завдань національного виховання, шляхи їх реалізації. Порушення питань виховної роботи на педрадах, нарадах при директорові,

звіти класних керівників, творча науково-практична робота МО класних керівників, відвідування й участь адміністрації у виховних заходах, годинах спілкування, виховних годинах – показник високої організації роботи. І цей фактор має дуже важливе значення в системі виховання тому, що тільки там, де адміністрація школи на чолі з творчим, сумлінним, розуміючим керівником діє злагоджено, системно, є творча ініціатива, там є успіх.

Як результат виховної роботи вчителів учні школи – призери і переможці районних, обласних, республіканських олімпіад, фестивалів, конкурсів, змагань.

Постійні призери і переможці конкурсів: дружина юних пожежників (керівник – З.Г. Бондаренко), екологічна агітбригада (керівник – Ю.М. Беркута), дружина юних інспекторів дорожнього руху (керівник – А.О. Чередніченко), вокальний ансамбль «Калинонька» (керівник – З.Г. Бондаренко), ансамбль бандуристів «Тавричанка» (керівник – О.В. Макаренко).

У результаті вчителі й учні, залучені до змістовної спроектованої педагогічної взаємодії, мають власну (залежно від вікових та індивідуальних особливостей) траєкторію соціального розвитку. Тому набутий у такий спосіб соціальний досвід є для учнів не просто інформаційним багажем, він стає внутрішнім чинником їхньої самоактивності, власного саморозвитку і духовного вдосконалення.

Кулікова Т.К.

ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ

Позашкільна робота учнів у галузі техніки завжди називалася технічною творчістю, оскільки знайомство дітей з різними видами техніки в технічних гуртках відбувається, перш за все, через практичну діяльність, коли учні не тільки вивчають конструкцію технічних пристроїв та вчать управляти ними, а й самі виготовляють різноманітні прилади і моделі.

Зміст і структура традиційних програм технічних гуртків розрахована на класно-урочну форму організації гурткової роботи. Значна частина програм гуртків конструювання і моделювання передбачає виготовлення моделей та приладів за готовими схемами та кресленнями, конструкція яких випробувана, а порядок виготовлення відомий. Практична діяльність дітей організується при цьому репродуктивним методом за інструкційними картками, описами, усними

інструкціями керівника гуртка. Такі методи практичної роботи дають гарні результати під час оволодіння навичками технологічних дій, але не стимулюють розвиток самостійного мислення. Крім того, не зжила себе ще практика оцінки роботи технічного гуртка за кількістю моделей та отриманими місцями.

У цих умовах керівник гуртка робить ставку на репродуктивний процес виготовлення моделей, а не на розвиток технічного конструкторського мислення. Діти швидко виготовляють моделі та прилади, але страждає творчий розвиток гуртківця. Розвивається звичка до інертного мислення виконавця, але гальмується самостійне творче мислення майбутнього інженера-конструктора.

Відсутність самостійності мислення на репродуктивних заняттях видно одразу, тому що учень після виконання чергової операції завжди питає керівника гуртка: «Я зробив, як далі?» Необхідності думати самому в нього не виникає. Робота в гуртку в такій формі перестає бути для учнів творчістю. І діти втрачають інтерес до гуртка незабаром після оволодіння початковими практичними навичками, тому що захоплюючий процес творення їх не торкається, а залишається виключним правом керівника гуртка. Щоб розбудити інтерес і здібності дітей до технічної творчості, потрібно, перш за все, розбудити їх мислення і фантазію, а потім дати практичні вміння мислити продуктивно. Специфіка технічної творчості, сучасні принципи позашкільної освіти дають нині широкі можливості для вирішення цих задач.

Закон України «Про позашкільну освіту» визначив головним завданням позашкільної освіти розвиток творчої особистості дитини. Учень гуртка стає суб'єктом навчальної діяльності. Замість старанного виконавця, який працює за готовими інструкціями, гуртківець повинен стати активним, свідомим учасником навчальної діяльності, відкривати і розвивати в собі творчі технічні здібності у співтворчості з керівником гуртка. Керівник гуртка, залишаючись в очах учня живою технічною енциклопедією, що вміє вирішити будь-яку проблему, яка виникає, не повинен давати готових рішень, а у співтворчості з вихованцем допомогти задовольнити його інтереси в галузі техніки і бажання створювати нове.

Співтворчість учнів та керівника гуртка у творчій технічній діяльності вимагає взаємного спілкування на основі технічного мислення за умови безперервного його розвитку від простих репродуктивних умінь до творчого конструкторського мислення.

Таким чином, головна задача технічного гуртка –

формування творчого технічного мислення учнів, його готовності мислити нестандартно, гнучко, уміння критично сприймати нові конструкторські та технологічні проблеми, знаходити найбільш раціональні варіанти їх вирішення. Це завдання повинно вирішуватися не замість навчання технологічній діяльності, як деякі вважають, а раом з нею. Ручні вміння необхідно розвивати в гуртку спільно з навичками розумової роботи.

Учні повинні вміти думати, робити і говорити – така вимога сучасної педагогіки до навчальних умінь. До умінь у технічних гуртках – також. Перш ніж почати виготовляти модель і прилад учням технічних гуртків необхідно обдумати ідею майбутнього пристрою, розробити конструкцію, обрати перспективну технологію виготовлення і скласти план роботи. Усе це необхідно зробити самостійно відповідно до владного задуму. Без розвинутого технічного мислення тут не обійтися, але тільки це і буде справжньою творчістю для дитини в гуртку. Уміння говорити з застосуванням необхідних технічних понять знадобиться гуртківцю для аргументованої оцінки й самооцінки технічних конструкцій, для захисту власних проектів і вміння вести конструктивний діалог на технічні теми.

Основою технічного мислення, як і будь-якого понятійного мислення, є мислення логічне, в якому логічні закономірності використовуються у сфері технічних понять. Тому розвинуте технічне мислення передбачає, перш за все, сформованість технічних понять. Крім цього, на базі технічних понять передбачається розвиток просторової уяви й оволодіння учнями мовою техніки. Тобто гуртківці набувають уміння працювати зі схемами, кресленнями, технічними малюнками і співвідносити їх з технічними об'єктами.

Перелік нових для дітей технічних понять звичайно визначається програмою гуртка, але, якщо роботі з засвоєнням понять не приділяється належна увага, учні будуть пам'ятати тільки термінологію. При цьому їм буде важко не тільки висловити будь-яке судження стосовно своєї роботи, але і сформулювати це судження подумки. Тому замість заучування визначень складних понять треба перед учнями поступово розкривати зміст технічного поняття, виявляти, по-перше, різні ознаки поняття, по-друге, виділяти суттєві, головні ознаки, необхідні в даний момент для використання в конкретній ситуації.

Досвід показує, що гуртківці легко називають ті ознаки технічних понять, які відносяться до конструкції, наприклад, до об'єму, форми, деталювання, котрі можна побачити, або яких можна

торкнутися. Важче усвідомлюються функціональні ознаки понять і відношення до більш загального родового поняття. Наприклад, з поняттям «стабілізатор» дітей знайомлять як в авіамоделльному гуртку, так і в радіоконструкторському. Термін один – зміст понять різний. Більшість ознак поняття у першому випадку стосується форми і матеріалу, у другому – принципової схеми пристрою. Головними ж ознаками в обох випадках є функціональні або конструктивні, залежно від того використовують готовий стабілізатор чи конструюють його.

Знання змісту навіть великої кількості понять не має сенсу без знання відносин та зв'язків між цими поняттями.

Найбільш суттєве значення для пізнання учнями закономірностей техніки має вміння встановлювати відносини «причина – наслідок». Можливістю тренування мислення дітей у цьому напрямку в керівника гуртка дуже багато. Відпрацювання технологічних прийомів уже на початку занять у гуртку не обходиться без встановлення причин і наслідків. А потім – знаходження несправностей приборів та моделей, вибір варіантів конструкцій, керування моделями; дослідження ходових, польотних та інших функціональних якостей. Так утворюється гарний тренінг для відпрацювання вміння встановлювати причину і наслідок. Причому, завжди треба вчити розпізнавати причини об'єктивні і особливо, виділяти суб'єктивні, які залежать від учня. Але тренінг залишається тільки потенційно можливим, якщо керівник гуртка пустить цю роботу учнів на самоплив за принципом «оскільки ми це робимо, значить автоматично і думати всі будуть уміти». Якщо керівник гуртка сам встановлює причини, сам робить висновки і визначає, що і як необхідно виправити, то в учнів не виробляється самостійність мислення, і вони завжди, не думаючи, будять питати: «А що робити далі?»

Якщо учнів стимулюють до самостійного виявлення причин і наслідків, завжди дають можливість висловлювати власну думку, то тим самим закладають основу конструкторського мислення, формуючи такі якості, як критичність, самостійність, варіативність. Розвитку цих якостей буде сприяти спеціальний розумовий тренінг під назвою «Що станеться, якщо...». Його можна організовувати при вивченні кожної нової моделі або конструкції, коли засвоєні їх будова і призначення. Варіанти умов можуть бути найнезвичайніші. Наприклад, такі. «Що станеться, якщо в моделі планера чи літака такі-то деталі зробити такої-то форми чи розміру, з іншого матеріалу, перенести на інше місце,

зовсім прибрати, збільшити кількість, запускати модель у розрідженому повітрі» та інше. Для радіоелектронної конструкції ці «якщо» звичайно будуть стосуватися інших функцій приладу, інших понять.

Всі відповіді дітей повинні бути аргументовані, а пропозиції обговорюватися. Неважливо, що ці уявні конструкції будуть безглуздими з точки зору законів техніки. Саме цю безглуздість і повинні встановлювати учні у процесі розумового дослідження. І засвоювати причинно-наслідкові зв'язки, технічні закономірності, у тому числі дуже важливу для технічного мислення дітей залежність між конструкцією і функцією технічного пристрою.

У даному тренінгу за названою причиною встановлюється наслідок. Протилежну задачу встановлення причини за названим наслідком може вирішувати тренінг: «Що зробити для того, щоб...?» Варіантів тут теж багато. Джерелами для формулювання продовження питання можуть бути складальні креслення для виготовлення та запуску моделей, списки можливих несправностей в описах приладів, досвід їх налагодження та настройки і просто фантазія дітей. Хочеться відмітити, що ця робота сприймається учнями з інтересом, не вимагає окремо виділених занять і додаткових знань від керівника гуртка. Необхідно лише завчасно для конкретної моделі скласти перелік усіх можливих питань, у тому числі й фантастичних.

Розвинене технічне мислення характеризується не тільки знанням змісту технічних понять і відношень між ними, але й умінням цими знаннями оперувати, тобто використовувати на практиці, застосовувати у спілкуванні з гуртківцями і педагогом, в описі виробів, у дискусії для аргументації власної точки зору.

Щоб засвоїти логіку технічного мислення, учень повинен поєднати щойно одержані знання про технічні поняття з принципами логічного мислення. Тобто використовувати вміння подумки виконувати операції мислення, яким навчився у школі та в житті, але вже у сфері вивчених технічних понять. А це є перенесення знань у нові умови, процес творчий, іноді складний і для дорослих. Тому в гуртках треба приділяти увагу вивченню операцій мислення на основі технічних понять і закономірностей.

Перш за все необхідно вчити аналізу, порівнянню і класифікації. Без двох перших операцій мислення неможливо здійснити оцінку та самооцінку, вивчити конструкцію, висловити найпростіше судження. Класифікація присутня у всьому, з чим стикається дитина в гуртку, адже вона вивчає різні види інструментів, матеріалів, приладів, моделей, з'єднань, радіо-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

деталей та інше. Для того, щоб учні усвідомили сутність класифікації, необхідно розповісти про її значення в техніці, а для практики класифікувати такі ж групи предметів за різними основами, тобто ознаками: за формою, кольором, технологією, функцією та за всіма іншими. Обов'язково необхідно виділяти найбільш суттєву ознаку – основу для класифікації.

Уміння порівнювати – дуже важливе інтелектуальне вміння. Ще В.Д.Ушинський указував на велику роль порівняння в активізації пізнавальної діяльності і вважав, що порівняння є основою будь-якого розуміння і мислення, що все у світі пізнається не інакше, як через порівняння.

Необхідно вчити порівнянню не лише за відмінністю, але і за ознаками схожості, пам'ятаючи, що другий вид порівняння дається дітям важче. Для більш повного порівняння технічних понять, явищ, об'єктів, конструкцій та іншого зручніше навчати дітей робити порівняння у вигляді невеликої таблиці. Наприклад, зверху таблиці записуються об'єкти порівняння – технічні поняття (таблиця 1).

Таблиця 1

модель автомобіля ↔ **прототип моделі (справжній автомобіль)**

Ознаки схожості	Ознаки відмінності
форма, рухаються, є двигун, дизайн,... і так далі	родове співвідношення понять (іграшка, транспорт), розміри, матеріали, з яких виготовлені, види двигунів, функція, спосіб керування,... і так далі

Якщо порівнюються технічні поняття так, як вони записані в заголовку цієї таблиці, то виявляються узагальнені ознаки для абстрактної моделі та також автомобіля взагалі, без урахування його марки. Під час порівняння конкретної моделі та автомобіля відповідної марки додаються конкретні особливі ознаки схожості та відмінності саме цих моделі та автомобілю.

Об'єктів для порівняння зміст роботи будь-якого гуртка дає дуже багато. Причому, необхідно порівнювати не тільки моделі чи конструкції, але й різні види креслень і схем, технічні малюнки, креслення з моделлю, модель з прототипом, технологічні прийоми і таке інше. Уміння порівнювати формується швидше, а порівняння виконується повніше, якщо гуртківці попередньо навчилися виділяти ознаки технічних

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

понять. У процесі порівняння необхідно навчити виділяти найбільш важливі ознаки об'єктів, за якими є сенс їх порівнювати. Діти самі повинні робити висновки, що, наприклад, для стендових моделей головними ознаками порівняння будуть копійність, масштабність і дизайн, а діючі моделі та прилади порівнювати, перш за все, за функціональними параметрами чи конструктивними особливостями.

Аналіз – ще одна фундаментальна операція мислення, присутня в будь-якій діяльності людини. Вміння аналізувати дає можливість гуртківцю засвоювати зміст нових понять, що вивчаються; робити оцінку і самооцінку будь-якої роботи, якостей виробу, повноти і точності висловлювань, своїх умінь; встановлювати структуру технічного пристрою і технологічного процесу. Без аналізу не обходиться жодна операція мислення, у тому числі й порівняння. Навчитися аналізувати, значить підвищити рівень мислення і розуміння.

За стандартним визначенням аналіз – розумове роз'єднання цілого на частини з одночасним встановленням між ними специфічних зв'язків чи відношень. Щоб краще зрозуміти суть аналізу можна представити його у вигляді структурної схеми (схема 1).

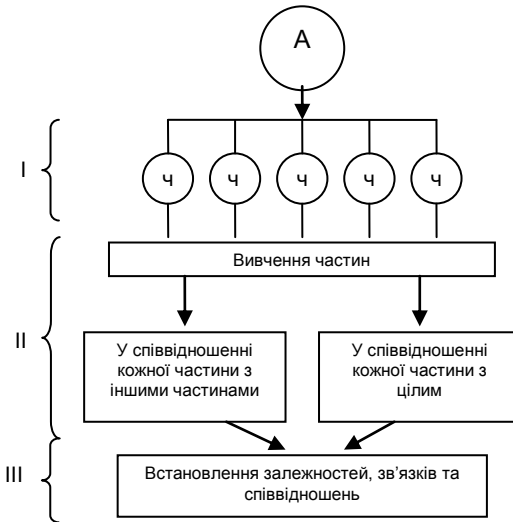


Схема 1

А – аналіз цілого: креслення, моделі, приладу, конструкції, поняття, явища, тексту та інше.

ч – частини уявного роз'єднання: моделі та приладу – на структурні частини, функціональні параметри; поняття – на ознаки; явища – на властивості, ознаки, окремі сторони

Найчастіше в технічних гуртках моделювання й конструювання проводиться аналіз конструкцій та відповідних креслень. Практика показує, що при авторитарному

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

керівництві діяльністю учнів, при роботі за готовими інструкціями і вказівками керівників гуртків, діти не мають можливості робити аналіз. Ставлячи стандартне питання про те, з яких частин (деталей) складається будь-що, керівник гуртка, почувши правильні відповіді, вважає аналіз завершеним. Насправді діти тільки приступили до нього, виконавши перший крок аналітичної роботи – уявно розділили ціле на частини. З цим етапом гуртківці, як правило, справляються легко.

Другий етап аналізу – вивчення частин – підрозділяється на три розумові кроки.

Перший крок – встановлення для кожної частини (деталі) переліку ознак так, як це робилось під час вивчення понять, тобто встановлення всіх ознак, які діти знають і можуть побачити очима. Або обмеження лише частиною ознак (конструкцією, функцією, технологією) залежно від навчальних цілей керівника гуртка.

Другий крок – співставити частини одну з одною, використовуючи порівняння. У приладах і моделях співвідносяться, в основному, функціональні параметри, вага, об'єм, взаєморозташування, особливості технології виготовлення. При стимулюванні до цієї розумової діяльності у вихованців не виникає особливих труднощів і на даному етапі.

Третій крок – співвіднести кожну частину з цілим. Це означає, що необхідно встановити, яку роль дана деталь відіграє в цілій конструкції. Яку вона несе функцію у приладі чи моделі; обумовленість місця її розташування, габаритів, параметрів; як впливає наявність – відсутність цієї деталі чи збільшення – зменшення основних властивостей деталі на функціональні якості цілого виробу і так далі.

У результаті другий етап аналізу плавно переходить у третій – встановлення залежностей, зв'язків, причин і наслідків. Виділяють найбільш значущі зв'язки для врахування в подальшій практичній роботі.

Аналіз у процесі конструкторсько-технологічної діяльності робиться учнями не заради аналізу як такого і не тільки для того, щоб навчитися робити аналіз. Важливо те, що, зробивши аналіз, можна приймати обґрунтоване рішення. А це – творчий ключ до самостійних конструкторсько-технологічних розробок вихованців технічних гуртків, тобто до творчої діяльності.

Оцінка (самооцінка) – це теж обґрунтоване рішення на основі аналізу. Робиться вона шляхом порівняння тих якостей, властивостей і залежностей, які виявляються в результаті

аналізу, за певними критеріями. Сума критеріїв, або як її називають – база порівняння – у кожному профілі та рівні гуртка індивідуальна. Залежно від навчальних завдань керівник гуртка може задавати один критерій, тоді оцінка буде односторонньою, або одразу декілька. Критерії оцінки в гуртку можуть бути обумовлені загальними законами фізики і техніки, правилами змагань, вимогами до моделей на виставках і конкурсах, очікуваними функціональними можливостями, сприйняттям з точки зору технічної естетики. Щоб мислити самостійно, гуртківці повинні поступово вивчати критерії оцінки.

Найчастіше в гуртковій діяльності аналіз робиться юними техніками саме для оцінки принципу роботи пристрою, особливостей конструкторсько-технологічної роботи, при виготовленні споживчих якостей виробу і так далі. А також для оцінки знань, вмінь і навичок вихованців як керівником гуртка, так і для учнів.

Навчання школярів аналізу проводиться поетапно, тобто спочатку використовується неповний аналіз, а моделі та прилади аналізуються за принципом від простої до складної конструкції. Об'єктів для аналізу в змісті роботи будь-якого технічного гуртка значно більше ніж зроблених дітьми приладів чи моделей. У кожному профілі гуртка вони свої. Тому конкретний зміст роботи з навчання учнів аналізу технічних пристроїв і технічної документації визначається керівником гуртка.

Засвоєння навичок аналізу для учнів складніше ніж навчання порівнянню. Однак, систематичні тренування в аналізі дають дітям навички засвоювати багато видів аналізу значно швидше, ніж читається даний текст про навчання аналізу. Принципи роботи з дітьми:

- не давати готових рішень;
- стимулювати аргументацію висловлювань гуртківців;
- обговорювати їх пропозиції методом евристичної бесіди;
- стимулювати в учнів розумову діяльність;
- піднімати значущість розумової діяльності, створюючи ситуацію успіху.

Велике значення в оволодіння навичками аналізу має вміння керівника гуртка створити умови, коли б учні якомога частіше висловлювали свою думку. Внутрішня розумова робота дітей повинна знаходити вихід в аргументованому формулюванні власної думки. Уміння сформулювати свою думку є одним з фундаментальних інтелектуальних умінь. А нелогічні висловлювання без необхідних аргументів властиві багатьом гуртківцям, які захищають свої конструкторсько-технологічні розробки на облас-

них конкурсах. Психологи рекомендують вчити дітей правильно формулювати свої висловлювання спочатку за простим алгоритмом (таблиця 2).

Таблиця 2

Алгоритм висловлювання

<p><i>Структура побудови висловлювання</i></p> <p>Я вважаю, що...</p> <p>↓</p> <p>тому що...</p> <p>↓</p> <p>роз'яснювальний приклад</p> <p>↓</p> <p>висновок</p>	<p><i>Смисл висловлювання за етапами</i></p> <p><u>Моя позиція,</u> тобто що я думаю про це</p> <p><u>Причина,</u> чому я так думаю</p> <p><u>Підтвердження моєї позиції:</u> приклади на основі фактів або закономірностей</p> <p><u>Сформулювати висновок:</u> як по-моєму треба робити або як вирішувати питання</p>
---	---

Синтез – операція мислення, протилежна аналізу, є уявним з'єднанням цілого з частин. На практиці під час роботи в технічних гуртках з синтезом знайомляться вже ті гуртківці, які тільки починають навчання, працюючи з будь-яким конструктором. При цьому вони засвоюють, що перш ніж збирати будь-яку фігуру чи модель, необхідно продумати про те, що з чим з'єднати. Тобто проводять уявний найпростіший аналіз за деякими ознаками. Під час роботи з танграмом оцінюють пласку форму кожної частини і її розміри, при конструюванні з сірникових коробок додається оцінка об'єму. Перед складанням моделей із наборів, уже необхідний аналіз таких ознак, як функція кожної деталі, її вага і матеріал, взаєморозташування частин. Чим складніший конструктор, тим необхідніший попередній аналіз, бо методом проб і помилок під час складання вже не обійдеться.

Взагалі, у технічній творчості учнів кінцевим етапом створення будь-якого пристрою є синтез. Синтез усього того, що попередньо зроблено: ідеї, конструкції, розроблених креслень або схем, підібраних та виготовлених деталей, засвоєних закономірностей і технологічних прийомів. Усе це перетворюється в оригінальний прилад чи модель, технічний пристрій чи приладдя.

Аналіз і синтез – основні розумові операції, які необхідні в пізнавальній діяльності. Всі інші операції не можуть обходитися без аналізу і синтезу. Як уже розглядалося, під час порівняння виділити суттєві і несуттєві ознаки можна лише аналізуючи властивості предметів. Під час класифікації спочатку прово-

диться аналітичне вивчення об'єктів, потім їх порівняння і, врешті-решт, групування за допомогою синтезу. Так у техніці класифікуються автомобілі, двигуни, радіодеталі, телевізори та інше. У гуртках спортивно-технічного моделювання є, наприклад, класифікація моделей, яка заснована на тих же принципах. Цікаво обговорити ці принципи з дітьми і конкретизувати. У кожному технічному гуртку присутня своя класифікація, на це необхідно звернути увагу вихованців.

Абстрагування й узагальнення теж основані на попередньому аналізі. Без цього неможливо виділити суттєві ознаки предметів і явищ для створення програми з інформатики, для виведення якоїсь формули чи закономірності. В узагальненні після аналізу необхідно виділяти суттєві ознаки предметів, щоб об'єднати їх у загальну групу. На основі узагальнення роблять висновки у висловлюваннях, оцінку і самооцінку, що особливо важливо під час захисту учнямивласних конструкцій у профільних конкурсах.

Таким чином, оволодіння операціями мислення для гуртківців є оволодіння способами пізнавальної навчальної діяльності в технічних гуртках. Для формування і розвитку технічного мислення у процесі гурткової діяльності дітей необхідно цілеспрямовано систематично вчити їх самостійній розумовій роботі за трьома напрямками:

1. Формувати у дітей базу технічних понять, добиваючись розуміння специфічних ознак технічних понять і відношень (зв'язків) між ними.
2. Виробляти вміння застосовувати алгоритми операцій мислення до тієї системи технічних понять, які вивчаються в гуртку.
3. Тренувати вміння словесно формулювати результати своєї розумової діяльності та говорити у формі логічного висловлювання, оперуючи технічними поняттями.

Можливості організації цієї роботи є у звичайних технічних гуртках будь-якого профілю початкового і основного рівнів навчання. Дидактичний матеріал для навчання, тобто серія завдань для учнів, формується на основі звичайної навчально-методичної бази гуртка, конкретних конструкцій і технологій виготовлення учнями технічних моделей, приладів та пристроїв.

Логіка технічного мислення застосовується учнями в гуртковій роботі не тільки з моделями і приладами, але і з різноманітними кресленнями, схемами, технічними малюнками, розгортками, які є знаковою мовою техніки. Ця складова технічного мислення учнів потребує окремого розгляду.

Пехота О.М.

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Держава визначає освіту дорослих як провідний чинник соціального та економічного прогресу суспільства, найвищою цінністю, основним капіталом якого в сучасному світі є людина, здатна до пошуку та засвоєння нових знань і прийняття нестандартних рішень.

Розробка сучасних концепцій освіти дорослих та післядипломної освіти передбачає уважне визначення основних понять, які окреслюють дане наукове поле. Сучасного тлумачення потребує зміст таких основних понять як «дорослість», «доросла особа», «акмеологія», «андрагогіка», «освіта дорослих» та ін.

У педагогічному словнику поняття **«дорослість»** визначається як «період життя людини, що настає після юності і характеризується, як правило, шістьма основними ознаками: хронологічний вік, психофізіологічна зрілість, соціальна зрілість, повна цивільно-правова дієспроможність, економічна самостійність, залучення у сферу професійної праці. Остання ознака передбачає наявність попередніх і тому може розглядатися як інтегральний критерій дорослості» [2, с.45]. Отже, **«доросла особа** – персона, яка має психофізіологічну і соціальну зрілість, цивільну, правову дієздатність, певний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень».

Термін **«акмеологія»** сьогодні не є широкоживаним, через те, що в Україні відсутні серйозні акмеологічні дослідження. На жаль, у вітчизняній психолого-педагогічній науці відсутні також комплексні дослідження «дорослої людини». Безумовно, розвиток людини не закінчується пізньою юністю, а продовжується в період ранньої, середньої та пізньої дорослості. Відсутність досліджень, що виявляють об'єктивні та суб'єктивні чинники, наявність яких необхідна для того, щоб людина як природна істота (індивід), як особистість (ансамбль відносин) і як суб'єкт діяльності (професіонал) досягла вершини у своєму розвитку, і для того, щоб відбулась, як говорили стародавні греки, акме її індивідуальності [1].

Акмеологія – розділ психопедагогіки дорослих, що вивчає проблеми оптимізації і використання інтелектуально-творчих можливостей людей зрілого віку [2, с.9]. Український педагогічний словник [4] не подає тлумачення цього терміну.

Акмеологія – наука, що виникла на перетині природних, суспільних, гуманітарних і технічних дисциплін, вона вивчає

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

феноменологію та закономірності, механізми розвитку людини в період її зрілого віку і при досягненні нею найвищого рівня в цьому розвитку.

Ступінь зрілості людини і так звана вершина зрілості (або як її ще називають, «акме») – це багатомірний стан людини, який охоплює значний етап її життя і завжди показує, наскільки вона відбулася як громадянин, як фахівець у якійсь певній галузі діяльності, як бідна або багата своїми зв'язками з навколишньою дійсністю особа, як чоловік, як батько. Виходячи з цього освіта ніколи не є статичною, а навпаки, відрізняється більшою або меншою варіативністю і мінливістю [1, с.5].

Предтечею досліджень школи людинознавства є роботи Курта Гольдштейна, Абрахама Маслоу і Карла Роджерса щодо самоактуалізації особи. Самоактуалізація – це прагнення людини до найповнішого виявлення і розвитку особистих можливостей. У деяких напрямках сучасної західної психології самоактуалізація висувається як головний мотиваційний чинник. Цей напрям розробляється на противагу біхевіоризму і фрейдизму, які вважають, що поведінкою особи керують біологічні сили, а її значення полягає в розрядці створюваної напруги і пристосуванні до середовища. Справжня самоактуалізація припускає наявність сприятливих соціально-історичних умов. За А.Маслоу, самоактуалізація – бажання людини стати тим, ким він хоче стати; потреба в самовдосконаленні, у повній реалізації свого потенціалу. Її шлях складний і пов'язаний з переживанням страху невідомості та відповідальності, але водночас – це шлях до повноцінного внутрішнього життя. За К.Роджерсом, самоактуалізація – це сила, що примушує людину розвиватися на різних рівнях – від оволодіння моторними навичками до вищих творчих злетів.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття активно розвивається такий розділ педагогічної науки, як андрагогіка. Андрагогіка – педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти і виховання дорослих. Завданням андрагогіки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих, використання для цього засобів масової інформації, радіо і телебачення; визначення оптимальних інтервалів між періодами інтенсивного навчання, функціонування професійних курсів залежно від характеру виробництва. Становлення андрагогіки як самостійної науки відбулося в 1950-1970 рр. Воно пов'язане з іменами вчених: американців М.Ноулза і Р.Смітта, англійця П.Джарвіса, німця Ф.Пьоггелера, голландця Т.Тен Хава, поляка Л.Турса та інших [4, с.25].

Сучасний педагогічний словник визначає андрагогіку як розділ дидактики, що розкриває специфічні закономірності освоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості керівництва професійного педагога [2, с.15].

Інтегральним показником професійної дорослості є професіоналізм людини. Таким чином, поняття професіоналізму є основоположною категорією андрагогіки.

На ранніх етапах розвитку цієї науки найпоширенішим було визначення професіоналізму, дане Н.В.Кузьміною, в якому виразно окреслена орієнтація на його діяльнісний контекст. І зараз це один із найважливіших методологічних орієнтирів.

Зі зміною соціально-політичної ситуації в колишньому Радянському Союзі стає все більш очевидним, що професіоналізм повинен відображати ще й особистісний аспект, оскільки професійні досягнення обумовлюються не тільки системою знань, умінь і навичок, але й розвитком особистісно-професійних якостей. Такий погляд на проблему професіоналізму дозволив розглядати його як систему, що складається з двох взаємопов'язаних підсистем – професіоналізм особи і професіоналізм діяльності.

Професіоналізм діяльності (за А.А.Деркачем) – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних умінь і навичок, зокрема заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і особисто-ділових, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень вимог, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, направлені на прогресивний розвиток професіоналізму [3, с.4].

Таким чином, професіоналізм особистості та діяльності – це дві сторони одного і того ж явища, що перебувають у діалектичній єдності. У той же час при вирішенні конкретних практичних завдань, пов'язаних із розвитком професіоналізму, через різний зміст вживаних акмеологічних технологій такий поділ є доцільним. Хоча це може відбуватися по-різному. Іноді інтенсивний розвиток професійних умінь може гальмуватися, якщо від його рівня відстають відповідні йому професійно важливі якості. І навпаки, розвиток якостей дозволяє ефективніше засвоювати вміння.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Андрагогіка, таким чином, описує принципи, стратегії, форми, методи і технології, що створюють умови для професійного зростання фахівців різних категорій.

Переосмислення процесу розвитку дорослих поставило перед ученими, які займаються проблемами освіти, нові питання, примусило переглянути підходи до процесу навчання. Основну стратегію андрагогіки можна визначити так: «навчання як спосіб існування людини». Доросла людина повинна усвідомити це, прийняти як особисту установку, постійно слідувати їй. Це повинно стати її внутрішнім незборимим прагненням.

Для реалізації такої педагогіки в кінці ХХ століття у світовому освітньому просторі з'являються широкі можливості. Освіта розширила і стрімко продовжує розширювати свої межі та масштаби. Сфера освітніх послуг, що зароджується, надає людині, яка вчиться, широкі можливості для стійкого професійного і соціального просування, для гармонізації своєї антропосфери практично впродовж усього її життя. Реалізована на практиці концепція безперервної освіти дозволяє людині одержувати необхідні їй на кожному життєвому етапі різні блоки компетентності в разі виникнення необхідності в них.

Андрагогіка як розділ педагогіки, відрізняється ще й тим, що повинна забезпечувати людину компетентністю не тільки у професійному, а й у суспільному, сімейному та особистому житті.

Непереборне бажання бути самостійною, самокерованою особою, прагнення до самореалізації залучає людину до нових сфер і форм пізнання.

Нові технології передачі інформації та навчання, нові джерела, засоби, форми і методи навчання надають сучасній людині, яка навчається, величезні можливості для задоволення своїх освітніх потреб. Вона стає суб'єктом процесу навчання. А це вимагає нової компетентності – уміння вчитися, організувати своє навчання впродовж усього життя.

Таким чином, андрагогіка має свою специфіку. Вона повинна забезпечувати того, хто навчається, необхідними уміннями, знаннями, навичками планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу власного навчання, відбору необхідних кожній конкретній людині змісту, форм, методів, джерел, засобів навчання. Вона повинна навчити людину враховувати свої (і своїх колег по навчанню) вікові, психофізіологічні, соціальні, професійні особливості, використовувати свій (і своїх колег) досвід при навчанні, визначати свої освітні потреби, намічати цілі навчання і шляхи їх досягнення.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Виходячи з гуманістичних ідей первинності людини та її саморозвитку, андрагогіка зробила свій внесок у створення умов, необхідних для самореалізації людини й підвищення ефективності та результативності її життєдіяльності.

Андрагогічні принципи навчання повинні змінити концепцію освіти ХХІ століття. Освіта має стати засобом життєдіяльності людини.

Процес європейської інтеграції дедалі повніше впливає на всі сфери життя держави, безумовно, і на вищу освіту. Відтак, Україна стає на шлях модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог, щораз наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу (В.П.Андрущенко, М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин). Система вищої освіти України повинна посісти гідне місце в європейському освітньому просторі. Необхідність архітектурної та змістовної зміни педагогічного процесу в університеті є неминучою. Якщо загальноєвропейські пріоритети не стали для кожного викладача усвідомленими та особистими цінностями, то перехід на кредитно-модульну систему, аналогічно ЕСТ8 (європейські й кредитно-трансферні системи) буде здійснений формально, у рамках існуючого традиційного підходу.

Сьогодні в Україні набула законодавчої чинності концепція багатоступеневої освіти як організації дворівневої професійної підготовки, яка відповідає кваліфікаційним ступеням: бакалавр освіти, магістр освіти. На кожному рівні стандартизація ведеться за трьома напрямками – цільовим, тимчасовим та змістовним. Специфікою програм підготовки магістра є значне збільшення частки як самостійної навчальної та наукової роботи, так і особистісно-професійного саморозвитку.

Майбутній викладач університету повинен здобути досвід самостійного проектування траєкторії свого професійного становлення ще на етапі магістерської підготовки. Безумовно, цей процес не починається з «нуля», оскільки в рамках підготовки спеціаліста педагогічна підготовка заклала фундамент для нього.

Нещодавно проектування пов'язувалося переважно з інженерною діяльністю. Сьогодні проектування розглядається як особливий вид діяльності, що охоплює всі ланки соціального організму, включаючи системи освіти й самоосвіти. Різні аспекти проблеми педагогічного проектування знайшли висвітлення у працях Н.Алексєєва, В.Безрукова, В.Беспалька, В.Бондаря,

В.Генецинського, А.Лігоцького, В.Монахова, Н.Суртаєвої, Ю.Чернової, В.Юсупова, дослідженнях далекого зарубіжжя – Дж.К.Джонса, Я.Дітриха, Д.Діксона, П.Хілла. Серед вітчизняних досліджень особливий інтерес становлять роботи О.Коберника, в яких досліджуються питання проектування виховного процесу. Цілеспрямованому навчанню студентів проектувати педагогічні об'єкти присвячені дослідження М.Іванова, Г.Сизоненка, Т.Подобедова, В.Штейнберга. На жаль, аналіз сучасної практики підготовки майбутнього викладача (магістранта) не в повній мірі сприяє формуванню в нього проєктивного мислення.

Педагогічне проектування має складну структуру. Сучасні дослідники виділяють такі види проєктної діяльності: суспільно-освітню, навчальну, виховну, технологічну, дослідницьку. Проєкт, за В.І.Бондарем та І.Г.Срмаковим, містить концептуальну основу (опис ініціативи, культурно-історичного смислу, педагогічної гіпотези, оцінку її новизни, можливих актуальних наслідків), системно-організаційну частину (опис конкретних механізмів та етапів реалізації проєкту). Педагогічні проєкти мають бути індивідуальні, групові та колективні.

Використання психолого-педагогічного проектування в магістерських програмах поступово створює таке освітнє середовище, яке:

- 1) актуалізує необхідність використання в навчальному процесі університету особистісно та суб'єктно орієнтованих педагогічних технологій та методичних засобів;
- 2) стимулює саморозвиток, самореалізацію та самовдосконалення майбутнього викладача університету.

Введення у процес підготовки магістра як технологій проектування взагалі, так і проектування його особистісно-професійного саморозвитку забезпечує реалізацію одного з провідних принципів сучасної освіти – «освіта впродовж життя». Етапами проектування траєкторії особистісно-професійного саморозвитку майбутнього викладача університету є:

- 1) психолого-педагогічна самодіагностика та комплексний самоаналіз (щоденник самоаналізу);
- 2) моделювання особистісно-професійного саморозвитку (автопортрет);
- 3) планування (індивідуальна програма особистісно-професійного саморозвитку).

Завданнями першого етапу є: самодіагностика фізичного, психічного, соціального та професійного розвитку магістранта; визначення рівня особистісно-професійного саморозвитку в кон-

тексті загальної та професійної культури.

На другому етапі проектування здійснюється систематизація основних проблем, причин конфліктів та потенційних можливостей розвитку майбутнього викладача вищого навчального закладу. Моделюються корекційні цілі та конкретні завдання.

Третій етап характеризується підбором та створенням індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку або творчих (наукових) проектів як для навчання в магістратурі, так і на майбутнє.

Тому не випадково в Миколаївському державному університеті імені В.О.Сухомлинського під час підготовки магістрів широко використовується метод створення проектів вищого навчального закладу майбутнього.

Література:

1. Бодальов А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флінта: Наука, 1998.
2. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – С.45.
3. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: аксеологический контекст // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С.4.
4. Український педагогічний словник / С.Гончаренко – К.: Либідь, 1997.

Сидоренко В.К., Саух О.М.

ПРОФЕСІЙНІ НАМІРИ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ

У літературі, присвяченій дослідженню професійних намірів школярів, які вступили до профтехучилищ, відзначається, що життєві плани учнів недостатньо обґрунтовані з погляду вимог, пропонованих професією до психологічних особливостей людини: учні не задумуються про відповідність своїх здібностей виду діяльності, що обирається. У результаті безпосереднього включення в діяльність, пов'язану з вибраною спеціальністю, значна частина підлітків розчаровується у виборі та змінює свої професійні наміри. У цьому зв'язку з цим дослідники намагаються з'ясування різних соціально-психологічних факторів, що позитивно впливають на стійкість професійних намірів учнів профтехучилищ.

Нами було поставлене завдання вивчити стійкість професійних намірів учнів профтехучилищ. Розглядаючи стійкість професійних намірів як збереження і подальший

розвиток позитивного ставлення до освоюваної спеціальності, ми виходили з гіпотези, що високий рівень досягнень в учбово-виробничій діяльності повинен підкріплювати прагнення учня діяти відповідно до наміченої програми, низький же рівень досягнень – приводить до зміни мотивації і програми дій стосовно освоюваної спеціальності.

Доказ даної гіпотези і задача дослідження вимагають вирішення ряду питань: по-перше, з якими установками, учні шкіл вступають до профтехучилищ (мотиви вступу, соціальні чекання, професійні наміри, головний мотив вибору професії, адекватність уявлень про вимоги, що пред'являє професія до соціально-психологічних особливостей фахівця, характер самооцінки професійно важливих якостей); по-друге, яка динаміка професійних намірів учнів на різних етапах навчання; по-третє, яка залежність між рівнем досягнень у навчально-виробничій діяльності та професійними намірами учнів також на різних етапах навчання.

Передбачалося, що залежність між рівнем досягнень навчально-виробничій діяльності та стійкістю професійних намірів учнів може бути опосередкована характером професійної спрямованості особистості. Щоб це з'ясувати, треба вирішити ряд додаткових завдань: 1) діагностувати структуру професійної спрямованості, 2) виявити показники рівня досягнень (неуспіху) учнів з різним типом професійної спрямованості.

В якості об'єкта дослідження виступили учні профтехучилищ першого, другого і третього років навчання верстатних спеціальностей (токарі широкого профілю), оскільки серед цієї категорії робітників у ведучих галузях промисловості спостерігається найбільша плінність і дефіцит кадрів. Вибірка випробуваних склала 470 чоловік.

У дослідженні використовувався комплекс методів, що включає: опитування, бесіди, інтерв'ю; спостереження за поведінкою учнів під час занять у навчальних майстернях; оцінка «значимих ситуацій» у навчально-виробничій діяльності; проективний тест «Вимір мотиву професійного досягнення»; аналіз результатів учбово-виробничої діяльності учнів профтехучилищ (якість, норма виробітку); оцінка майстрами виробничого навчання результатів діяльності учнів; самооцінка результатів навчальної діяльності. Дослідження здійснювалося лонгітудним способом. Випробувані спостерігалися з моменту вступу до профтехучилищ і на кожному році навчання.

Аналізуючи результати, зупинимось спочатку на

характеристиці психологічної готовності абітурієнтів до освоєння обраної професії. Вивчення причин, чкі спонукали учнів шкіл вступати до профтехучилищ, показало, що на прийняття цього рішення діє група причин, серед яких можна виділити головні: отримати середню освіту і спеціальність – 80,5%, порада батьків і близьких – 60,3 %, за «компанію з другом» – 30,1%, не поступили в технікум – 15 %, страх не поступити в інші навчальні заклади – 14%, «привели батьки» – 5%, випадкові обставини – 17,3%.

Таким чином, мотиви вступу до профтехучилищ неоднозначні, але для більшості абітурієнтів характерне прагнення отримати середню освіту і спеціальність. Разом з тим, аналізуючи особливості соціальних чекань абітурієнтів, ми виявили, що на перший план у багатьох виступає бажання більш легким шляхом отримати атестат про середню освіту, а одержання конкретної спеціальності відсувається на другий план. Вивчення професійних намірів абітурієнтів показало, що лише 45,6% заявили про тверде рішення мати професію, яку вони одержать у профтехучилищі. Інші – 15,6% – не мають ясних уявлень про професійне майбутнє. У той же час 38,8% у майбутньому орієнтуються на інші спеціальності, не пов'язані зі спеціальністю, одержуваною в даному профтехучилищі.

Далі ми встановили, що вибір професії у даній категорії підлітків визначається різними підставами: – усвідомленням суспільного значення професії (16%), інтересом до змісту діяльності (28 %), інтересом до матеріальної сторони праці (34%), інтересом до соціально-професійної позиції (22%). Виявилось, що більшість підлітків, які бажають працювати за обраною спеціальністю, мають слабокє уявлення як про зміст професії, так і про ті індивідуальні якості, які необхідно мати фахівцю для успішної роботи. Адекватну самооцінку необхідних фахівцям обраної спеціальності професійних якостей показали лише 30% абітурієнтів.

Таким чином, характер мотивів вступу до профтехучилища, соціальних чекань від навчання в училищі, особливості професійних намірів по відношенню до спеціальності, одержуваної в профтехучилищі, говорять про низький рівень психологічної готовності до оволодіння конкретною спеціальністю. Однак ця готовність не є величиною постійною, вона формується і розвивається у процесі безпосереднього оволодіння елементами професійної майстерності в навчально-виробничій діяльності. Тому вважалось за необхідне простежити

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

в учнів динаміку професійних намірів, що є основним показником психологічної готовності до освоєння спеціальності.

Опитування учнів наприкінці кожного року навчання показало, що динаміка професійних намірів учнів протягом трьох років має хвилеподібний характер. Кількість учнів, що мають позитивні наміри стосовно освоюваної спеціальності, на першому році знижується до 30,7%, а на наступних – росте, досягаючи максимуму на третьому курсі: 58,8%. Використовуючи як діагностичну ознаку характер професійних намірів стосовно спеціальності, що освоюється, ми виділили три групи абітурієнтів: групу з позитивними професійними намірами, групу з негативними професійними намірами і групу з професійними намірами, іще невизначеними. Перша група склала 200 осіб, друга – 188 і третя – 82.

Характер професійних намірів у кожній групі зазнає суттєвих змін у ході процесу навчання. Школярі, які вступили до профтехучилища з позитивними професійними намірами і утвердилися в цій позиції, складають усього 50%; 23,4% зберігають негативні наміри по відношенню до освоюваної спеціальності. Залишаються з невизначеними професійними намірами 3,7%. Найбільші зміни в характері професійних намірів учнів відбуваються головним чином на першому і третьому роках навчання. Строкатість даних професійних намірів різних категорій учнів наочно показує рівень сформованості їхнього ставлення до освоюваної спеціальності. Якщо взяти групу з позитивними професійними намірами, то вона розділилася на чотири підгрупи. Порівняння випробуваних, які зберегли позитивні професійні наміри протягом усього періоду навчання, з тими, хто змінив позитивні професійні наміри на негативні на першому, другому і третьому роках навчання, показали розбіжність за деякими характеристиками їхньої психологічної позиції. Насамперед це стосується до вихідних мотивів вибору і ставлення до освоюваної спеціальності у процесі навчання, а також самооцінки професійно важливих якостей. Серед учнів першої підгрупи в момент вибору і освоєння професії домінують спонукання, пов'язані з інтересом до змісту роботи (абітурієнти – 40%, перший рік навчання – 44%, другий – 48%, третій – 56%). У випробуваних другої підгрупи в момент вибору професії переважали спонукання, пов'язані з інтересом до матеріального боку – заробітку (39%), а в момент освоєння професії (II і III рік навчання) – пов'язані з інтересом до соціально-професійної позиції (відповідно 43% і 45%).

Навчально-виробничий процес протягом 3 років навчання не є однорідним за своїм психологічним змістом. Перший, другий і третій роки професійної підготовки розрізняються між собою характером виконуваних робіт (перший – тренувальні операційні роботи, другий – навчально-комплексні, третій – виробничо-комплексні), складністю і самостійністю вирішення завдань, що виникають, вимогами до теоретичної підготовки і вміння розбиратися в тонкощах технологічного процесу і т. п. У процесі аналізу задоволеності досягненнями в навчально-виробничій діяльності з її змістовної сторони, тобто з боку показників досягнень учнів на різних етапах навчання, була виявлена певна тенденція у зміні показників задоволеності досягненнями в діяльності: в міру оволодіння професійною майстерністю зростає активність суб'єкта діяльності в плануванні свого професійного майбутнього на основі суб'єктивної оцінки ступеня просування в освоєнні професії. При цьому оцінка майстра виробничого навчання зберігає своє значення і на останніх етапах навчання.

Намагаючись виявити залежність стійкості професійних намірів від рівня досягнень у навчально-виробничій діяльності, ми зіставили усереднені показники досягнень, куди ввійшли оцінки об'єктивних результатів діяльності, оцінки майстра і самооцінка учнів зі стійкими і хиткими професійними намірами на першому, другому і третьому роках навчання. Однак значимих розходжень отримано не було. На перший погляд цей факт суперечить вихідній гіпотезі. Однак коли в якості одиниці аналізу були використані погодженість величин трьох показників досягнень рівнями, то між групами учнів на першому році навчання розходження проявилися в 35% випадків, на другому – у 33% випадків і на третьому – у 37% випадків. Таким чином, отриманий порівняно невисокий результат аж ніяк не заперечує правомірності висунутої гіпотези. Більш ретельний аналіз отриманого матеріалу показав, що зв'язок між рівнем досягнень в навчально-виробничій діяльності та стійкістю професійних намірів опосередковується характером професійної спрямованості учнів.

Використовуючи комплекс методів: спостереження за поведінкою учнів під час занять у навчальних майстернях, оцінку «значимих ситуацій» у роботі, проєктивний текст «Вимір мотиву професійного досягнення», ми виявили суттєві індивідуальні розходження в характері професійної спрямованості випробуваних. Для аналізу були відібрані учні двох полярних типів (вони складали по 30% від загальної кількості).

У психологічному плані вони відрізнялися тим, що в одних на перше місце виступає інтерес до процесу роботи, до операціонально-технічної сторони і результатів справи. Такий тип спрямованості був названий діловим. В інших на перше місце виступав інтерес до визначення своєї позиції – прагнення до самоствердження, бажання придбати в діяльності певне лідируюче положення, завоювати схвалення однолітків, майстра, педагога. Така позиція визначалася як особистісна.

Зіставлення об'єктивних результатів діяльності, оцінки майстра і самооцінки учнів щомісяця протягом одного року навчання (середньоарифметичні бали) у випробуваних з різним типом професійної спрямованості дало можливість визначити, на що в більшій мірі орієнтована та чи інша категорія учнів: представники «ділового» типу орієнтуються по переважно на об'єктивний рівень досягнень і на самооцінку, учні ж з «особистісною» спрямованістю більше орієнтуються на оцінку «значимого іншого».

Якщо учні «ділового» типу втрачають бажання працювати за освоюваною спеціальністю, то це, як правило, буває пов'язане з незадоволеністю своїми об'єктивними досягненнями в роботі, а втрата бажання працювати за спеціальністю в учнів з «особистісною» спрямованістю – з незадоволеністю оцінками майстра виробничого навчання результатів діяльності.

Отримані дані дозволяють використовувати фактор рівня досягнень у навчально-виробничій діяльності в якості одного з позитивних психологічних регуляторів формування стійких професійних намірів учнів профтехучилищ і намітити практичні заходи для оптимізації навчально-виховного процесу з урахуванням розходжень у показниках успішності учнів із різними типами професійної спрямованості.

Тархан Л.З., Кадырова Г.А.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Постановка проблемы. Профессиональное самоопределение – процесс и результат сознательного выбора личностью профессиональной деятельности, который обуславливается жизненной позицией, целями и установками субъекта, его интересами и способностями.

К элементам профессионального самоопределения относится то, что непосредственно помогает личности сделать

правильный и осознанный выбор. Исходя из этого, элементы профессионального самоопределения можно условно разделить на субъективные и объективные. Субъективные элементы зависят непосредственно от самого субъекта, это его интересы, способности, сложившийся тип личности. Все это, несомненно, будет отражаться на его профессиональной и учебной деятельности. К объективным элементам относится то, что зависит от окружающих, а именно: довузовская профориентационная работа, профотбор при поступлении в вузы и непосредственно сам процесс обучения.

Проблема правильности и уверенности в выборе профессии – вопрос важный, т. к. этот выбор в немалой степени влияет на формирование общего образа «Я» человека и определяет течение его жизни [1]. Данная проблема носит ценностный характер, несет в себе жизненный смысл, ценностную ориентацию и во многом зависит от потребностей субъекта.

Анализ исследований и публикаций. Вопрос выбора профессии, интереса и отношения к ней, становления профессионального самоопределения изучался многими отечественными и зарубежными педагогами-исследователями.

Л.Д.Столяренко говорит о значимости профориентационной работы с молодыми людьми, поступающими в высшую школу, и совместно с Л.Д.Лисовским продолжают работу над классификацией типологии личности студента. Американский исследователь Дж.Холлонд выдвигает положение о том, что профессиональный выбор обусловлен тем, какой тип личности сформировался [3, 346].

Каждый из вышеперечисленных исследователей предлагает ввести психодиагностику типа личности при поступлении абитуриентов в вузы, что показывало бы, на сколько субъект подходит к осуществлению учебной деятельности, по той или иной специальности.

Н.Ф.Токарь так же делает акцент не столько на уровне общеобразовательной подготовки абитуриентов, сколько на психодиагностике личности, которая уровень общеинтеллектуального развития, определяет мотивационно-целевые установки обучения в вузе и индивидуально-психологические качества, способствующие достижению высокого уровня профессиональной подготовки [4, 238].

Е.А.Климов, А.Н.Леонтьев, К.М.Гуревич, В.Т.Лисовский, Дж.Холлонд и многие другие связывают интересы, способности и т.д. с профессиональным выбором и профессиональным

самоопределением.

Цель статьи. Целью работы является изучение интереса студентов к выбранной профессии, осознанности ее выбора и мотивации учебной деятельности. В работе особое внимание уделяется профессиональному отбору, от которого зависит не только правильность и осознанность профессионального самоопределения, но и адаптация студентов к процессу обучения.

Изложение основного материала. Процесс профессионального самоопределения охватывает весь период обучения в вузе, а в некотором случае даже весь период профессиональной деятельности. Как правило, на I курсе студенты четко не осознают свои профессиональные интересы. На II-III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии, и к концу III курса намечается решение вопроса о профессиональном самоопределении студента. Нередко в этот период студентами принимается решение в будущем не работать по специальности. Чтобы такого не происходило, преподавателям выпускающих кафедр необходимо заинтересовывать студентов и быть внимательными к их профессиональным интересам, в чем будет играть важную роль индивидуализация обучения. Так, например, по данным, приводимого исследования В.Т.Лисовским, лишь 64% старшекурсников решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам [2, 336].

На профессиональное самоопределение студентов старших курсов оказывает влияние прохождение технологической, педагогической и производственной практик. На младших курсах этот процесс, как утверждают Е.К.Белова и Е.Э.Коваленко можно активизировать, вводя и реализуя в процессе обучения профессиональные ситуации, будь то педагогические или инженерные [1]. Но в немалой степени на становление профессионального самоопределения влияет учебно-ознакомительная практика, предусмотренная учебным планом, целью которой является ознакомление студентов с их будущей профессией.

Для выявления профессионального самоопределения и отношения к профессии студентов специальности «Профессиональное обучение» профиля подготовки «Моделирование, конструирование и технология швейных изделий» Крымского инженерно-педагогического университета, был проведен анкетный опрос студентов I-III курсов. Разработанная нами анкета состоит из трех блоков: первый содержит информацию

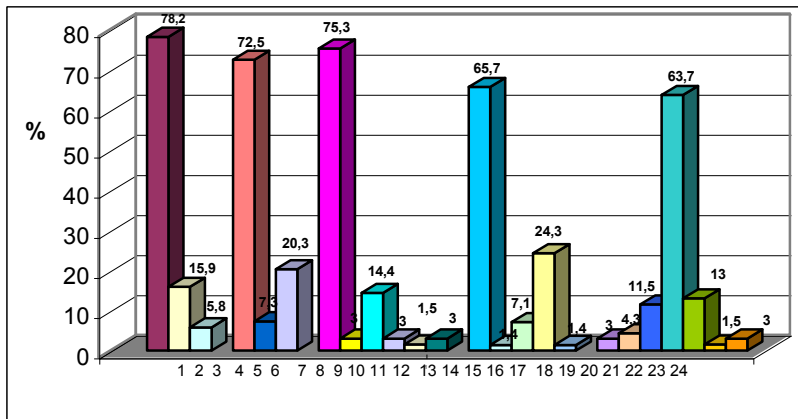
о проявлении интереса к профессии, второй – отношение и интерес к учебе, третий – общие интересы.

Первым интересующим нас вопросом был мотив учебы в вузе: каков замысел студента при поступлении в вуз. Из философии знаем, что любая человеческая деятельность включает в себя три подсистемы: замысел, реализацию и результат, например: замысел – получить высшее образование, реализация – процесс учебы, результат – получение диплома. Рассмотрим подсистему замысла как наиболее интересующую нас, которая, в свою очередь, состоит из ценности, цели и плана. Цель отвечает на вопрос, что надо сделать (получить диплом), план отвечает на вопрос, как это сделать. Так вот, реализация одних и тех же планов и целей имеют различные жизненные смыслы. Действия могут быть одинаковыми, а ценностные ориентации разными. Например, учусь на данной специальности, потому что престижно; потому что модно; потому что мне это интересно; чтобы получить диплом. Действие одно, а смысл разный, а значит, и ценности (жизненный смысл) у данных субъектов различен. Поэтому какой смысл будет вкладываться в то или иное действие, такой результат мы и получим.

Итак, на вопрос: «Для чего Вы учитесь?», 59,7% опрошенных студентов ответили – чтобы стать профессионалом; 20,9% – что учатся для собственного развития; 17,9% – чтобы иметь диплом, и 1,5% студентов на данный вопрос ответили, что не знают, для чего учатся (данные результаты не отображаются в нижепредложенных рисунках).

Насколько ответственно и осознанно студенты подошли к выбору профессии, видно из рисунка 1. Проанализировав результаты, увидим, что примерно 21% опрошенных студентов не совсем осознанно и несерьезно подошли к выбору профессии, причем рис. 2 показывает, что на третьем курсе таких студентов больше.

Отвечая на вопрос «Уверены ли студенты в правильности выбора профессии?» почти 28% студентов дают ответ «затрудняюсь ответить» или «нет» что означает: даже те студенты, которые выбрали специальность осознанно, при обучении в вузе разочаровались (и количество таких студентов составляет примерно 7%). Мы полагаем, что данные результаты зависят непосредственно от процесса обучения и что создается необходимость в перестройке его организации (см. рисунок 1).



Вы выбрали данную специальность:

1. Осознанно или уверены в правильности выбора.
2. Не совсем осознанно.
3. При выборе особенно не задумывался.

Уверены ли Вы в правильности выбора профессии:

4. Да.
5. Нет.
6. Затрудняюсь ответить.

Выбранную специальность Вы считаете:

7. Перспективной.
8. Малопривлекательной.
9. Престижной.
10. Интересной.
11. Не перспективной.
12. Ответ не указан.

Соответствуют Ваши способности выбранной специальности:

13. Да.
14. Нет.
15. Не знаю.
16. Частично.
17. Учусь, что бы приобрести способности.

После окончания вуза вы хотели бы работать:

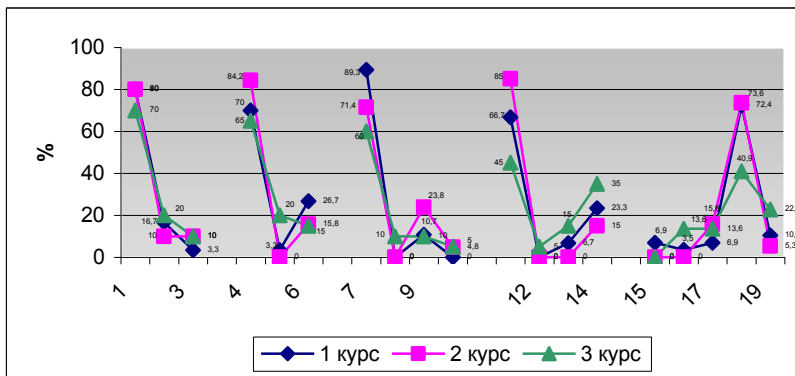
18. В ПТУ.
19. В вузе.
20. На производстве.
21. Вести свой бизнес по выбранной специальности.
22. С выбором не определился.
23. Дизайнером.
24. Ответ не указан.

Рис.1 Интерес и отношение студентов к выбранной профессии.

Примерно 33% опрошенных ответили, что их способности либо частично, либо совсем не соответствуют выбранной специальности, либо не знают ответа на данный вопрос, а 67% студентов однозначно утверждают, что их способности полностью соответствуют выбранной специальности (см. рисунок 1). Многоуровневость способностей инженера-педагога состоит в интеграции компонентов способностей педагогических (широта познавательных интересов, эрудированность, точность соотношения конкретных и абстрактных понятий, высокоразвитое абстрактное мышление) и инженерных (высокий уровень развития

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

пространственных представлений, быстрота сообразительности, высокий уровень невербального, т.е. действенно-практического интеллекта), что осложняет процесс обучения.



Вы выбрали данную специальность:

1. Осознанно.
2. Не совсем осознанно.
3. При выборе особенно не задумывался.

Уверены ли Вы в правильности выбора профессии:

4. Да.
5. Нет.
6. Затрудняюсь ответить.

Выбранную специальность вы считаете:

7. Перспективной.
8. Малопривлекательной.
9. Престижной.
10. Интересной.

Соответствует ли выбранная профессия Вашим способностям:

11. Да.
12. Нет.
13. Не знаю.
14. Частично.

Где бы вы хотели работать после окончания вуза:

15. В ПТУ.
16. В вузе.
17. На производстве.
18. Вести свой бизнес по выбранной специальности.
19. Не определился с выбором.

Рис.2. Сравнительный анализ интереса и отношения студентов к выбранной профессии

13% студентов на вопрос «Где бы вы хотели работать после окончания вуза?» дали ответ, что с выбором не определились (см. рисунок 1). В число не определившихся с выбором профессии входят даже те студенты, кто сделал уверенный и осознанный выбор специальности. Это говорит о недостаточной осведомленности студентов об их будущей профессии. Наибольший процент неопределившихся студентов наблюдается на третьем курсе, что видно из рисунка 2, а также, как было сказано выше, наибольший процент студентов сделавших неосознанный выбор профессии, также наблюдается на третьем

курсе (см. рисунок 2). Возможно, такой результат получен в связи с тем, что при поступлении абитуриенты миновали сдачу профилирующего предмета – трудовое обучение. Данная инновация в области отбора абитуриентов была введена кафедрой «Технология и конструирование швейных изделий» в 2003 году и оправдывается результатами анкетирования.

Выводы и дальнейшее развитие проблемы. Делая выводы, можно сказать, что прием вступительного экзамена в вуз по профилирующему предмету (в своей основе творческого предмета) позволяет глубже разобраться в базовом уровне знаний абитуриента и на начальном этапе провести отбор с учетом направленности на специальность, но это еще не дает оснований говорить, что система профессионального отбора налажена. В связи с изменениями, происходящими в высшей школе, вступительные экзамены также претерпевают изменения и переходят на тестовую систему, что, конечно же, сокращает время на обработку данных, но в то же время не позволяет «видеть» самую личность: умение общаться, способности, направленные на профессию, интересы. В связи с этим считаем возможным внедрение психодиагностики типа личности абитуриента.

Такие объективные элементы, как профессиональный отбор и процесс обучения (зависят от деятельности вуза) в профессиональном самоопределении играют немаловажную роль, что подтверждается результатами анкетирования.

Література:

1. Белова Е.К., Коваленко Е.Э. Пути усиления педагогической направленности преподавания общеинженерных и специальных дисциплин // Актуальні проблеми інженерної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах інженерно-педагогічного профілю: Збірник наукових праць. – Харків: УІПА, 2001. – С.141-143.
2. Психология и педагогика высшей школы: Учебное пособие / М.В.Буланова–Топоркова, А.В.Духавнева, Л.Д.Столяренко, С.И.Самыгин, Г.В. Сучков, В.Е. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Психология и педагогика для технических вузов. Серия «Учебники для технических вузов». – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с.
4. Токарь Н.Ф. Профотбор на инженерно-педагогические специальности // Актуальні проблеми інженерної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах інженерно-педагогічного профілю: Збірник наукових праць. – Харків, УІПА, 2001. – С. 237-238.

Хатыбова Н.Р.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ СВЯЗЬ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЯ ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА – КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИЕМОМ МЫШЛЕНИЯ

Одним из важнейших направлений повышения профессиональной квалификации инженеров-педагогов остается всемерное усиление мировоззренческой и политехнической направленности обучения, создание системности в организации взаимосвязи соподчинения изучаемых предметов. В решении этой задачи важное значение придается междисциплинарным связям как отражению тенденции интеграции науки и практики.

Формирование познавательных интересов ускоряется, если используется информация, которая вызывает повышенный интерес, затрагивает воображение студентов. Такое возможно при междисциплинарных связях, когда процесс добывания знаний становится творческим, увлекательным, потому что требует необычного взгляда в неожиданном ракурсе на знакомые сведения.

Принцип междисциплинарных связей, предполагает, что в содержании учебных дисциплин должны найти отражение те диалектические взаимосвязи, которые действуют в природе и познаются современными науками. Психологической основой междисциплинарных связей является образование межсистемных ассоциаций, которые позволяют отразить многообразие предметов и явлений реального мира в их единстве и противоположности, в их многосторонности и противоречиях.

В педагогических исследованиях представлены различные подходы к оценке междисциплинарных связей (С.Ф.Артюх, В.С.Кукушин, В.А.Попков). Немалый интерес вызывает структура междисциплинарных связей, к элементам которой относятся связи:

- между циклами учебных дисциплин;
- между учебными дисциплинами разных циклов;
- между учебными дисциплинами одного цикла;
- между разделами и темами различных дисциплин;
- между знаниями, умениями, составляющими содержание разных дисциплин;
- между идеями, понятиями, законами различных учебных дисциплин [1, с. 66].

Сформировать систему знаний нельзя, опираясь только на один учебный предмет, так как большинство элементов знания не являются достоянием только одной учебной дисциплины. Система знаний предполагает структурную взаимосвязь между понятиями и содержанием отдельных учебных дисциплин.

Цель данной статьи – рассмотреть реализацию междисциплинарных связей между учебными дисциплинами разных циклов при изучении материаловедения швейного производства.

Развитие междисциплинарных связей при изучении материаловедения швейного производства имеет глубокие корни, затрагивая самые основы фундаментальных наук: физики, математики, химии, и имеет принципиальное значение для дальнейшего совершенствования всей постановки обучения.

Важное место принадлежит математике, вооружающей студентов математическими методами, приемами разнообразных вычислений и расчетов. При выполнении курсовой работы основой является математическое (расчетное) описание эксперимента, составление математических моделей изучаемого явления, подтверждаемых затем экспериментально, т.е. опытным путем.

Все сказанное выше можно перенести и на взаимосвязь материаловедения швейного производства с физикой – фундаментом современного естествознания. Весь раздел «Механические и физические свойства» тому подтверждение. Глубокие и всесторонние исследования невозможно провести, не зная законов механики: тангенциальное сопротивление (сила трения, скольжения), сила и деформация – растяжение, изгиб, сжатие и кручение.

Не вызывает сомнения связь материаловедения швейного производства с химией и физикохимией полимеров, положения которых необходимо актуализировать с целью успешного изучения курса, так как в основу классификации текстильных волокон и нитей положено их происхождение, т.е. способ получения и химический состав. Не располагая знаниями о строении и свойствах волокон, невозможно научить студентов определять волокнистый состав материалов, их структуру.

Каждая учебная дисциплина воздействует на систему знаний студентов не только своим содержанием, но и методами, применение которых влияет на повышение эффективности их учебного труда.

Изучение материаловедения швейного производства также предполагает согласованное изучение теорий, понятий общих

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

для «родственных» предметов, т.е. профессиональных профильных дисциплин – «Технология швейных изделий», «Конструирование одежды», «МАШП», «Гигиена одежды». В проектировании одежды при построении чертежа конструкции и изготовлении лекал необходимо учитывать свойства материалов. Они существенно влияют и на технологические процессы раскроя, пошива, окончательной отделки швейных изделий.

Взаимосвязь профильных дисциплин формирует одни и те же компоненты и интеллектуальные умения, необходимые специалисту в его профессиональной деятельности. В контексте инженерного образования это могут быть логические методы анализа и умозаключений, системное мышление, пространственное воображение, методы эвристических задач – все, что способствует развитию у студентов современного технического и вместе с тем творческого инженерного мышления [2, с.203].

Реализация междисциплинарных связей, таким образом, предполагает согласованное изучение теорий, законов, понятий, общих для родственных предметов, общенаучных методологических принципов и методов научного познания [3, с.42].

Актуальность применения междисциплинарных связей при изучении материаловедения швейного производства может быть представлена в виде схемы:



Вывод. Для повышения уровня профессионального образования необходимо обеспечить интегративный характер преподавания дисциплин всех блоков подготовки. Педагогический процесс, организованный на основе интеграции, позволяет системно и целостно связать все циклы дисциплин

высшего педагогического образования, установить связь между учебной деятельностью и будущей профессией, сформировать системное мировоззрение.

Дальнейших исследований требуют при подготовке инженеров-педагогов междисциплинарные связи в рамках дисциплин одного цикла, разделов, тем и др.

Литература:

1. Артюх С.Ф., Коваленко Е.Э., Белова Е.К., Изюмская Г.В., Беликова В.В. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин: Пособие для преподавателей – Харьков: УИПА, 2001. – 210 с.
2. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С.Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – Москва: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2004. – 336 с. (Серия «Педагогическое образование»).
3. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 136 с.

Шарипова Э.Р.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ – СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Реалии сегодняшней жизни четко указывают на необходимость гармонизации всех сфер и форм деятельности человека. Это обусловлено исторически и имеет вид классической проблемы, которая возникла в контексте субъект-объектных отношений. Субъект – это человек, а объектами являются самые разнообразные формы, через которые он самореализуется: государство, производство, коллектив, рабочая группа, а также такие формы самореализации, как специальность, основные действующие концепции, система законов, норм, традиций, ментальность и многое другое.

Создание гармонизированных условий реализации принципов, форм и методов обучения в высшей школе является одной из насущных проблем современной педагогики.

Если говорить о педагогических аспектах названной проблемы, то сегодня необходим принципиально новый подход в организации учебно-воспитательного процесса. Молодым людям необходимо дать то, что они хотят взять от учения. Если они хотят мыслить прагматично, следует их этому профессионально обу-

чить. Если они хотят иметь полный набор алгоритмов решений разных жизненных ситуаций, следует их сформулировать или сделать так, чтобы студент понял, что образовательная система поможет ему не только интеллектуально самореализоваться, но и сформирует в нем ощущение успеха и самоуважения на высоком профессиональном уровне.

Многочисленные работы (В.П.Андрющенко, С.Ф.Артюх, В.С.Безрукова, А.П.Беляева, С.У.Гончаренко, Т.А.Девятьярова, Е.Ф.Зеер, И.А.Зязюн, Е.Э.Коваленко, Н.В.Кузьмина, А.Т.Маленко, А.С.Никулина, Н.Г.Ничкало, В.К.Сидоренко, Л.З.Тархан, А.С.Якиманская и др.), посвященные вопросам повышения эффективности обучения в высшей школе, указывают на необходимость активизации процесса обучения, требующей выбора наилучшего варианта плана деятельности. Прогрессивно мыслящие педагоги во все времена пытались превратить процесс обучения в радостный процесс познания истины.

Одним из активных сторонников активного обучения был Я.А.Коменский, который в XVII веке призывал «учить детей мыслить».

Идею активизации обучения с помощью наглядности, путем наблюдения, обобщения и самостоятельных выводов проповедовали в начале XIX века такие выдающиеся педагоги, как И.Г.Песталоцци и Ф.А.Дистервег. Последний писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне можно получить только возбуждение... Все искусство воспитания и образования не более и не менее как искусство возбуждения. ...То, что человек не приобрел своими силами – не его». [2, с.8].

Активизация процесса обучения в вузах достигается путем организации самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов, вовлечением их в научно-исследовательские работы, участие в олимпиадах, семинарах, конференциях и т. д.

Особо следует отметить такую форму активизации самостоятельной работы, как постоянный контроль знаний студентов, который формирует навыки систематической работы над учебной информацией, ответственность, дисциплинированность и трудолюбие.

Д.И.Писарев говорил, что «готовых убеждений нельзя выпросить ни у добрых знакомых, ни купить в книжной лавке. Их надо выработать процессом собственного мышления, которое

непрерменно должно совершенствоваться самостоятельно в вашей собственной голове» [2, с.48].

Самостоятельная работа активизирует мышление, способствует созданию собственных взглядов и мнений. Специалист, не научившийся работать самостоятельно, не воплотит возникшие у него идеи в проекты и конструкции. Человек доподлинно владеет лишь тем, что он добывает собственным трудом [2, с.48].

Группа методов обучения – активные, проблемные, исследовательские, охарактеризованная выдающимся украинским педагогом Г.Ващенко, с одной стороны, способствует усилению активности учащихся в процессе обучения, а с другой – приближает их к жизни. Условия активного поиска и исследования на первый план выдвигают опережающее развитие самого человека, формируют творческую личность, которая проектирует и организует свою жизнь и целесообразно преобразует окружающий мир. Что может быть лучше для становления личности, чем ощущение успеха и собственной значимости от результатов своего труда?

Любая продуктивная человеческая деятельность (в том числе обучение), в сущности, является решением какой-либо проблемы, задачи, замысла (в общем случае, проекта) и подчиняется законам проектирования [6, с. 91].

Проектная деятельность строго подпадает под общепсихологическое понимание деятельности, раскрытое в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейна, В.Д.Шадрикова и др.

Впервые В.С.Безруковой было введено технологическое понятие о проектировании педагогических систем, процессов и ситуаций, что облегчает переход к изучению методик обучения техническим дисциплинам [6, с.91].

Существующая сегодня в учебном процессе инженерно-педагогического вуза проектная деятельность дает возможность успешно решать насущные проблемы обучения в рамках определенной отрасли, при этом метод выступает как частная методика. Умение проектировать в большом и малом, выбирать наиболее оптимальные и в то же время конкурентоспособные варианты развития. Этому и обучает метод проектов [5, с.18].

В данной статье рассматривается предлагаемый нами подход в организации учебного процесса в высшей школе, а именно: основы применения метода проектов как способа активизации работы студентов инженерно-педагогического

факультета при самостоятельном изучении специальных профильных дисциплин.

Инженерно-педагогическое образование – это система подготовки преподавателей технических и специальных дисциплин, мастеров производственного обучения для профессиональных учебных заведений, учебных подразделений на предприятиях. В Украине к инженерно-педагогическому персоналу относятся специалисты с высшим (полным и базовым) образованием. Квалификация «инженер-педагог» профилируется по основным отраслям производства и бытового обслуживания; предполагает инженерную, технологическую, психолого-педагогическую подготовку и получение разряда по рабочей специальности.

Деятельность инженера-педагога имеет вид двух самостоятельных и одновременно взаимосвязанных компонентов: инженерной и педагогической деятельности. Такого мнения придерживаются авторы концепции развития инженерно-педагогического образования в Украине (С.Ф.Артюх, В.И.Лобунец, Е.Э.Коваленко и др.). Инженеру-педагогу термины-понятия «проектирование», «техника», «технология», «метод» близки и понятны. Они как бы роднят две разные функции его деятельности, позволяют выявить общее между ними и облегчить труд [1, с.95].

В Крымском инженерно-педагогическом университете на инженерно-педагогическом факультете при обучении инженеров-педагогов швейного профиля успешно практикуют внедрение новых технологий обучения и, в частности, проектного метода обучения. В процессе всего периода обучения студенты выполняют ряд различных проектов. Они являются самостоятельной работой и служат контролем знаний как в процессе завершения изучения цикла одной отдельной дисциплины – это курсовой проект, так и в процессе окончания всего обучения – в виде бакалаврского квалификационного и дипломного проекта.

Проект (от латинского projectus, буквально – брошенный вперед) – совокупность документов (расчетов, чертежей и др.), дающих необходимое представление об устройстве создаваемого изделия. А также исходные данные для последующей разработки рабочей документации [4, с.392].

Метод проектов – не новое явление в педагогике. Это – система обучения, при которой студенты приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся заданий-проектов.

Метод проектов возник во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и был затем перенесен в общеобразовательную школу. В основе метода проекта лежит концепция прагматистской педагогики, провозгласившей «обучение посредством делания» [3, с.140].

В настоящее время этому методу уделяется пристальное внимание во многих частях света, и связывается он с идеями гуманистического направления в философии, разработанного американским философом и педагогом Дж.Дьюи. Метод проектов применялся как в отечественной дидактике (особенно в 20-30-е гг. прошлого столетия), так и за рубежом.

В основе метода проектов лежат развитие познавательных навыков и критического мышления студентов, умения самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве.

Этот метод ориентирован на самостоятельную работу студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного времени. Он всегда предусматривает решение определенной проблемы: с одной стороны использование различных методов и способов обучения, а с другой – интеграция знаний, навыков из разных областей науки, техники, технологии, творческих отраслей. Результаты проектов должны содержать конкретные решения.

В практике современной педагогики выделяют такие типы проектов: исследовательские, творческие, информационные, практико-ориентированные.

Использование метода проектов в курсе преподавания специальных дисциплин развивает у студентов мыслительную деятельность. При этом основными элементами использования метода являются:

- ◆ выявление и формулирование общей проблемы;
- ◆ выявление отдельной проблемы;
- ◆ определение гипотезы и определения способов ее подтверждения;
- ◆ обсуждение и проверка гипотезы;
- ◆ формулирование понятий и выводов.

Так, например, при изучении темы «Стадии проектирования новых моделей одежды» в курсе «Основы конструкторско-технологической подготовки производства» (135 часов, в том числе 83 часа на самостоятельную работу) можно использовать творческий тип проекта с определенными заданиями. На первом этапе в проекте данного типа – «выявление и формулирование

общей проблемы» – уточняется выбор темы с определением ассортимента проектируемых моделей швейных изделий, основные научные и социологические исследования. На следующем этапе – «выявление отдельной проблемы» – студентам предлагается ряд ситуаций, которые характеризуют основные проблемы стадии проектирования новых моделей. Студенты самостоятельно под контролем преподавателя формулируют проблемы, основными из которых являются:

- проблема выбора ассортимента швейного изделия;
- проблема проектирования;
- проблема выбора материала, стилового решения, подбора фурнитуры и аксессуаров;
- проблема связи потребителя с изготовителем;
- проблема организации выставки-продажи;
- проблема изучения конъюнктуры рынка;
- проблема изучения покупательского спроса.

На третьем этапе выдвигают гипотезы (как способы решения), указывают методы сбора и обработки данных в подтверждение выдвинутых проблем. Необходимо подчеркнуть, что на данном этапе преподаватель играет главную роль, подсказывая студентам основные направления поиска. Так, например, ориентируя студентов на исследование проблемы конъюнктуры рынка, преподаватель может организовать социологический опрос потребителей разного возраста, пола и социального положения с целью выявления характерных мотивов выбора новых моделей швейных изделий.

На этапе обсуждения и проверки гипотезы можно провести «круглый стол». Например, «производитель – потребителю», что позволяет сопоставить мотивы выбора новых моделей одежды разработчиком-студентом и данные социологического опроса или анкетирования населения.

На завершающем этапе формулирования понятий и выводов студенты могут результаты своих исследований оформить в виде отчета, составить научную статью.

Вышеперечисленные элементы, как нам кажется, достаточно всесторонне охватывают процесс проектирования. Их реализация позволит активизировать работу студентов в процессе самостоятельного изучения специальных профильных дисциплин с достижением максимального эффекта.

Благодаря внедрению новых технологий, высшая школа не только способствует формированию инженера-педагога как

творческой личности, органически сочетающей в себе качества художника, дизайнера, инженера, педагога, ученого, но, прежде всего, предусматривает развитие умения адаптироваться к молниеносно изменяющимся условиям постиндустриального общества. Проектному методу принадлежит здесь приоритетная роль.

Необходимо рассматривать внедрение проектного метода в учебный процесс высшей школы в плане активизации самостоятельной деятельности студентов при изучении ими специальных профильных дисциплин глубже, направляя на решение этой проблемы дальнейшие исследования как при обучении студентов инженерно-педагогических вузов в целом, так и при подготовке инженеров-педагогов швейного профиля в частности.

Литература:

1. Безрукова А.С. Педагогика. Проектная педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Вища школа. Головное издательство, 1979. – 216 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
4. Политехнический словарь / Гл. ред. И.И.Артоболевский. – М.: Советская Энциклопедия, 1977. – 608 с.
5. Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами // Відкритий урок. – 2004. – №5.
6. Тархан Л.З. Проективная модель обучения как система подготовки инженера-педагога // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. – 2004. – №8. – С. 90-95.

Юркова Т.Ф.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ

В современную эпоху глобального экономического кризиса, характеризующегося острыми противоречиями во взаимоотношениях общества и природы, идеи и принципы ценностного отношения человека к природе приобрели свою актуальность. На межправительственной конференции в Рио-де-Жанейро в 1992 году были поставлены задачи, среди которых важнейшими являются:

- принятие практических первоочередных мер по выходу

из кризиса;

- воспитание экологической культуры подрастающего поколения с целью предотвращения ухудшения экологической ситуации.

Экологическое образование рассматривалось как необходимое условие устойчивого развития на местном, региональном и глобальном уровне. Необходимо отметить, что экологическое образование строится на новой системе экологических ценностей.

Разработка новых технологий в промышленности и сельском хозяйстве будет осуществляться теми, кто сидит сегодня за школьными партами, кто только начинает свой путь по дороге знаний. От них будет зависеть облик нашей планеты и решения самой глобальной проблемы – выживания человечества. В связи с этим как за рубежом, так и в нашей стране усиливается экологизация учебных предметов, всего процесса обучения в целом, начиная с первых его звеньев. Основные усилия направляются на обогащение экологического тезауруса, положительного, морально-эстетического и эмоционально-ценностного отношения школьников к природе.

Подводя итоги международных научно-практических чтений «Ценности в воспитании подрастающего поколения» (Киев, 1996 г.), О.Сухомлинская к числу наиболее приоритетных и актуальных направлений исследования отнесла формирование ценностных ориентаций экологической направленности [5: 109].

Важнейшая задача школы – культивировать у воспитанников комплекс таких ценностей, которые в условиях резких социально-экономических изменений и потерь многих жизненных ориентиров имеют решающее значение для развития общества и формирования личности. Именно поэтому учебно-воспитательные программы корректируются сегодня в направлении экологизации, гуманитаризации и гуманизации. Экологический аспект становится важным компонентом мировоззрения современного человека. Такой взгляд на проблему и определил выбор темы исследования.

Раскрывая ее, мы исходили из того, что личностное развитие человека природа не программирует, оно осуществляется под воздействием объективных и субъективных факторов, основными из которых являются ее ценностные ориентации. Поэтому проблема выявления их сущности, путей формирования была и остается предметом научного поиска философов (О.Дробницкий, В.Тугаринов, Л.Буев, В.Василенко), социологов

(В.Водзинская, А.Здравомыслов, В.Ядов и др.), педагогов (А.Макаренко, В.Сухомлинский, А.Кирьякова, А.Солдатенков, М.Чернобаева и др.), психологов (В.Ананьев, Л.Божович, А.Леонтьев, С.Рубинштейн).

В системе ценностных отношений личности важнейшее значение имеет ценностное отношение к природе. Психолог А.Леонтьев отмечает, что у детей младшего школьного возраста может быть сформирована готовность к правильному взаимодействию с окружающей природой. Она включает: эмоциональную сторону – восприимчивость к миру природы, чувство удивления, восторженности, эмоционально-положительное отношение к ее объектам; мотивы поведения, деловую готовность – возможность реализовать свои знания в разнообразных нестандартных учебных и внеучебных ситуациях, желание участвовать в альтруистической деятельности, зачатки «внутренних» мотивов поведения как предпосылки бескорыстия и эмпатии (чувства сопереживания, сочувствия); интеллектуальную готовность – определенный уровень информированности детей о природе, возрастной уровень эрудиции и познавательных интересов, осознание себя как носителя экологической культуры. Известно, что в педагогическом процессе взаимодействуют три главных компонента: «знание – отношение – поведение». Именно младший школьный возраст в психолого-педагогической литературе рассматривается как период накопления знаний об окружающем мире и отношении к нему человека. Практическая ориентация знаний создает основу для формирования ответственного отношения к окружающей среде, к природе Земли как среде обитания и жизнедеятельности человека.

При этом более актуальными для младших школьников являются эмоциональные переживания, связанные с процессом общения с объектом природы, а также разнообразная деятельность в ней. В своих исследованиях педагог-ученый Г.Пустовит эмоциональное восприятие природных объектов или природы в целом детьми младшего школьного возраста определяет как приоритетное [2: 95].

Особенности формирования бережного отношения к природе раскрыты в работах Т.Бобылевой, Л.Бобылевой, А.Миронова, П.Плешакова, Л.Салеевой, развитие ответственности – у Н.Дагабаевой, П.Дворова, Л.Татомира).

Проблемы экологического воспитания разработаны в трудах И.Зверева, А.Захлебного, Б.Лихачева, Н.Мамедова, Л.Салеевой, И.Суравегиной, Л.Печко и других, где авторы раскрывают

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

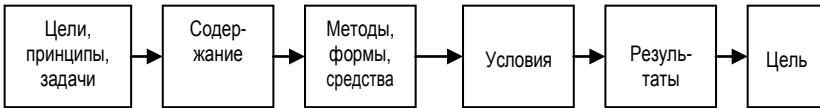
цели, задачи, принципы, условия экологического воспитания.

Характеристику форм и методов экологического воспитания находим в работах Л.Божович, А.Леонтьева, В.Мясищера, А.Сидельковского, П.Якобсона и других.

Исследования по экологическому воспитанию, в основном, посвящены формированию экологической культуры школьников. В частности, исследованы особенности педагогического процесса развития определенных компонентов экологической культуры у воспитанников младшего школьного возраста (Г.Волошина, Л.Резник, Л.Шаповал).

Методические основы формирования экологической культуры школьников разработаны в трудах академика Н.Моисеева. Истоки экологической культуры берут свое начало в многовековом опыте народа в традициях бережного отношения человека к природе, природным богатствам родной земли. Человек не может расти и развиваться, не взаимодействуя с окружающей природной средой. Его чувства и ум развиваются соответственно тому, какой характер носят его отношения с природой. Именно поэтому так важен в экологическом воспитании начальный этап школьного обучения, когда стихийные знания о культуре взаимоотношений с природной средой систематизируются и обобщаются. Процесс формирования новых отношений, становления, развития экологической культуры непрост и длителен, поэтому экологическое образование человека надо начинать с самых ранних лет.

Ведущую роль в воспитании ребенка младшего школьного возраста играет школа, организуя процесс формирования экологической культуры, включающий в себя две стороны: учебную и внеучебную работу. Компонентами процесса экологического воспитания являются:



Школа, начиная с первых ее звеньев, должна помочь своим воспитанникам осознать, что недостаточно беречь и сохранять то место, на котором они живут. Планета – наш общий дом, и для предотвращения экологической катастрофы и решения общечеловеческих проблем требуется консолидация сил всего человечества, сотрудничество в рамках сохранения и приумножения ценностей природного мира.

Формирование чувства гражданской ответственности за

сохранение жизни на Земле – сложный, длительный процесс. И педагог – главное действующее лицо в воспитании у детей экологической ответственности, культуры взаимоотношений человека с окружающей средой.

Исследования ученых, школьная практика доказывают, что младшие школьники обладают наиболее благоприятными возможностями экологического развития по сравнению с учащимися других возрастных групп. И пробелы в воспитании у детей этого возраста ценностно-экологического отношения к природе впоследствии становятся невосполнимыми.

Младших школьников отличает повышенная чувствительность, образная память, ярко выраженная любознательность, эмоциональность восприятия, игра воображения. Названные особенности обеспечивают успешно основных процессов ценностного освоения ребенком природного мира.

Этот же возраст характеризуется рядом отличительных качеств, которые педагог должен учитывать при организации работы по формированию у своих питомцев ценностных ориентиров экологической деятельности. К ним относятся непроизвольное внимание, неполнота образов воспринимаемых предметов, запоминание только ярких, наиболее бросающихся в глаза объектов и др. Названные черты психического развития младших школьников обуславливают характер их ценностного отношения к природе.

Как свидетельствуют результаты научного поиска ученых (Л.Печко, Г.Тарасенко, О.Ткаченко) [6], данные наших наблюдений, в структуре оценивания младшими школьниками объектов окружающего мира преобладают такие подходы: узкопрактическая оценка природы, эмоционально-положительная оценка, творческая оценка природных объектов.

Большую роль в экологическом образовании и воспитании школьников любого возраста, в том числе и младших, играет практическая, исследовательская работа в природных условиях. Теоретические знания, полученные учеником на уроках, должны стать базой для самостоятельной оценки происходящих в природе процессов и явлений, для проведения собственных исследований, наблюдений, умения обобщить результаты своих наблюдений, способствовать экологически грамотному, безопасно для природы и собственного здоровья поведению. Часто дети изучают природу только по книгам, могут определить названия растений, животных, изображенных на картинках, но не узнают их в природе. Учащиеся младших классов с удовольствием

ем и большим интересом участвуют в исследовательской работе, естественно, на доступном для них уровне.

Наблюдения за природой играют особую роль в формировании эмоционально-положительного отношения школьников к ней. Окружающая природа – непосредственный источник, из которого дети черпают свои первые впечатления. Ребенок впервые сталкивается с миром зверей, птиц, насекомых и растений. Он с удивлением и интересом рассматривает жука и бабочку, следит за стремительным полетом птицы и распускающейся веточкой.

Наблюдение за окружающей действительностью оказывает глубокое воздействие на всестороннее развитие личности ребенка. В процессе наблюдения у ребенка включены все анализаторы: зрительный – он видит размеры, цвет исследуемого объекта, слуховой – слышит шум ветра, плеск воды в реке, стук капель дождя, шелест листьев, журчанье ручейка – все это приятно для слуха ребенка. Вкус позволяет тонко различать – сладкий вкус меда и соленый вкус морской воды, вкус родниковой воды и луговой клубники. Осязание – это вторые глаза ребенка. Ощупывая предметы природы, ребенок чувствует все шероховатости коры дерева, гладкости гальки, крупинки речного песка и чешуйки шишек. Недаром К.Ушинский писал, что ребенок «мыслит формами, красками, звуками».

Контакты с природой, систематическое общение с ней является важнейшим средством и условием формирования отзывчивого и ответственного отношения младших школьников к ее объектам и явлениям. В процессе активной деятельности младший школьник реализует свои потребности пытливого исследователя, открывателя мира, осваивает методы и приемы изучения своего окружения.

Однако природоохранное образование ведется в рамках природоохранного, а чаще просто биологического просвещения, несущего формальный воспитательный характер. В.Сухомлинский заметил по этому поводу: «...Изучение природы не должно сводиться к тому, что маленький человек, у которого открываются глаза на мир, видит корень, стебель, листья и размышляет о том, как взаимосвязаны эти части растения как единого целого. Когда у него открываются на мир глаза, он должен увидеть и понять, в чем корень нашей жизни, от чего зависит то, что у нас на столе хлеб и масло, мясо и молоко, что мы дышим свежим воздухом и в знойный летний день купаемся в реке...» [4: 8].

Педагогами-экологами разработаны концептуальные положения, в основе которых лежит взаимосвязь четырех основных компонентов содержания экологического образования: научно-познавательного, ценностного, нормативного, практически-деятельного.

Научно-познавательный компонент содержания, развивающий интерес младших школьников к проблемам окружающей среды и формирующий представление о научной картине мира, может быть представлен материалом, раскрывающим свойства предметов и явлений, их многообразии, связи между ними.

Трудно выделить какие-то отдельные вопросы, раскрывающие научно-познавательный аспект содержания: для младших школьников весь комплекс знаний об окружающей среде окрашен интересом, что очень важно в деле формирования отношения детей к своему дому – природно-социальному окружению.

Ценностный компонент является ведущим в содержании образования вообще, а экологического образования – в особенности. Он призван раскрыть детям многогранную значимость изучаемых объектов в жизни природы и человека. Поэтому развитие цивилизации ориентировано на совершенствование личности, формирование гуманистических идеалов, новой системы ценностей:

- жизнь во всех ее проявлениях как высшая ценность;
- человек как компонент сложной системы, которую изучает экология;
- универсальные ценности природы;
- ответственность за развитие биосферы и человеческого общества.

Нормативный аспект содержания экологического образования – это правила поведения человека и его деятельности в природном и социальном окружении. Следование общечеловеческим нормам морали – показатель общей культуры каждого человека в отношении к людям, природным объектам, собственному здоровью и здоровью окружающих людей.

Практически-деятельностный аспект содержания играет не менее важную роль в экологическом образовании, чем нормативный аспект. Практическая деятельность – конечный результат формирующихся отношений, критерий развивающего сознания и чувств. В то же время в деятельности формируются и закладываются отношения человека с окружающим миром. Следует учитывать, что организация практической деятельности

в младшем школьном возрасте имеет свои особенности: детей надо научить, что и как делать.

Что касается форм работы с младшими школьниками по формированию у них ценностного отношения к природе, то на этапе начального обучения нами были задействованы в основном такие:

- пропаганда экологических знаний, развитие у младших школьников положительного отношения к природе и ее объектам, создание у них установки на ценностное ее познание и защиту;
- проведение предметных и комплексных экскурсий в природу;
- целенаправленная организация наблюдений школьников за природными явлениями и процессами, приобщение учащихся к ведению дневников наблюдений;
- вовлечение учащихся в чтение художественных и художественно-познавательных произведений.

Проблема экологического воспитания достаточно освещена в работах известных ученых. Определены цели, задачи, принципы, средства, формы и методы, а также содержание экологического воспитания. Однако систематическая работа по экологическому воспитанию младших школьников не ведется.

Анализ педагогического опыта позволил сделать следующие выводы:

- поиск путей реализации идеи ценностного отношения младших школьников к природе в педагогике еще только начинается;
- научные исследования ориентированы на отдельные аспекты такого сложного интегрального образования, как ценностное отношение к природе.
- специальные исследования, которые целостно раскрывали бы условия его обеспечения, почти не проводятся;
- экологическое воспитание школьников – приоритетное направление в работе школы, осуществляющееся с учетом возраста учащихся, имеющее конечной целью формирование экологической культуры;
- несмотря на оживление работы по экологическому воспитанию в школах, ее уровень, как правило, остается достаточно низким;
- для систематизации работы необходима программа экологического воспитания младших школьников, обес-

печивающая организацию познавательной, познавательно-развлекательной, практической и исследовательской деятельности учащихся, использование и сочетание инновационных и традиционных форм, активных методов и приемов работы, непрерывность и последовательность в изложении материала.

В заключение следует отметить, что в данной статье освещены лишь основные подходы к решению задач исследования. Дальнейшие шаги в ее разработке связаны с усложнением характера деятельности учителя и учащихся.

Литература:

1. Печко Л. Экологическое и эстетическое воспитание школьников. – М., 1984.
2. Пустовіт Г.П. Сучасні підходи до розуміння сутності принципів екологічної освіти учнів у позашкільних закладах // Пед. Науки: Зб. наук. праць. – Випуск 34. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – С.95.
3. Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
4. Сухомлинский В.А. Природа, труд, мировоззрение // Биология в школе. – 1970. – №5. – С.8.
5. Сухомлинська О. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.105-111.
6. Тарасенко Г. Естетична цінність природи в системі стратегічних орієнтирів екологічного виховання // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.170-177.
7. Ушинский К.Д. Сочинения. – М., 1958. – Т.9 – С. 117-188.

Нетилько Т.В.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ АКТИВНОСТІ У ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Праця стає великим вихователем, коли вона входить у духовне життя наших вихованців..., відкриває все нову і нову красу в навколишньому світі, збуджує перше громадянське почуття.

Сухомлинський В.О.

Подолати фізичну недугу – глухоту і її наслідок – німоту можливо лише при навчанні глухого мови слів як засобу спілкування, пізнання і мислення. Це важливе завдання

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

вирішується в умовах дошкільного відділення Херсонської школи-інтернату для глухих дітей.

Програма виховання і навчання дітей з вадами слуху передбачає забезпечення мовленнєвої активності у процесі трудової діяльності дошкільників [2].

Ми повинні виховати не тільки всебічно гармонійно розвинену особистість, але й працівника, адже якщо не навчити дитину працювати змалечку в дитсадку, у сім'ї – вийде в світ невдаха, в якій буде все валитися з рук.

Саме тому важливим аспектом є виховання у глухих дошкільників позитивного ставлення до навчальної діяльності, ознайомлення з видами та знаряддями праці, людьми праці, формування підвалин власного практичного досвіду, підготувати їх до самостійної праці в майбутньому, у середовищі людей, які чують [2].

У практиці нашої роботи з дітьми визначились два основні напрямки, тісно пов'язані між собою: навчання трудовим навичкам і вмінням та моральне виховання у процесі трудової діяльності.

Навчаючи глухих дошкільників найпростішим трудовим навичкам, ми маємо великі можливості для формування в них стійкого бажання працювати, відповідально виконувати свої обов'язки, проявляти піклування про молодших, накопичувати і поглиблювати досвід позитивних взаємовідносин з дітьми. Поряд з цим вирішується основне завдання: збагачення словникового запасу і розвиток мови і мовлення.

З цією метою використовуються різні методичні прийоми, які збуджують мовну активність: відповіді дітей на запитання, розуміння і виконання інструкцій дорослих, звітування про виконану роботу. Значна увага приділяється автоматизації звуковимови, правильній вимові слів та мовного матеріалу, який пред'являється дітям у вигляді табличок та доступного їх розумінню тексту.

Важливим засобом мовного спілкування з глухими дітьми у процесі обговорення послідовності виконання роботи та підбиття підсумків їх трудової діяльності є робота над побудовою простого і поширеного речення, навчання позвуковому, поскладовому та хоровому проговорюванню слів, зчитування мовного матеріалу з обличчя дорослого.

Чільне місце у формуванні усної мови займає навчання монологічної та діалогічної мови, робота над розвитком

моторики артикуляційного апарату, над орфоепією, наголосом, суцільною вимовою, тощо.

Процес формування готовності до праці починається у глухих дошкільників з молодшої групи. Перед вихователями стоять завдання залучити дітей до елементарних трудових дій, прищепити найпростіші операціональні вміння, нагромаджувати досвід для подальшого формування мови і мовлення, для розвитку лексики.

Самообслуговування молодших дошкільників складається з умінь самостійно вмиватися, одягатися, прибирати й акуратно складати свій одяг у шафі, бережно поводитися зі своїми речами, спокійно сидіти за столом і акуратно їсти. Вихователі привчають дітей підтримувати порядок у груповій кімнаті, берегти іграшки, книги, посібники. Малюки залучаються до виконання епізодичних доручень, пов'язаних з прибиранням іграшок [3].

Діти, які приходять уперше в дошкільне відділення, умиваються однією рукою, не вміють витиратися рушником, зашнуровувати взуття, застібати одяг. У цьому випадку допомогу надають вихователі, які намагаються заздалегідь створити таку ситуацію, щоби діти звернулися до дорослих з проханням про допомогу. Це дуже важливо тому, що слова і вирази, які дитина засвоює в ситуативній діяльності, сприймаються нею свідомо, допомагають зрозуміти, що кожне слово означає певну дію або предмет і саме завдяки слову вона зможе задовольнити свої потреби і інтереси. Ця робота є передумовою словесного спілкування глухої дитини з оточуючими її людьми, сприяє мовному розвитку, допомагає дітям запам'ятати слова: «допоможи», «надінь», «взуй», «дякую» і використовувати їх у подальшій діяльності.

З метою закріплення навичок самообслуговування малюкам пропонується подивитися, як самостійно і охайно одягаються Сашко і Даринка, звертається їх увага на послідовність дій старших дітей. Вихователь запитує: «Що Сашко надягнув спочатку?», «А що потім?», ведеться робота над засвоєнням назв одягу і взуття.

У результаті спостережень та бесід у вихованців молодшої групи стимулюється бажання самостійно одягатися і наслідувати старшим дошкільникам.

У старшій групі зміст та завдання трудового виховання дітей значно ускладнюється. Передбачається навчання дітей

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

самостійності в реалізації трудового процесу, розширюється і поглиблюється досвід, формується вміння вербалізувати фрагменти трудового процесу, відобразити його в малюнках.

Результатом систематичної роботи всього персоналу дошкільного відділення є вміння дітей старшої групи самостійно, без нагадування витирати взуття при вході у приміщення, збирати іграшки після гри, мити руки, користуватися милом, індивідуальним рушником, серветками під час гігієнічних процедур, складати одяг у шафи для роздягання.

Але бувають випадки, коли вкрай необхідне втручання вихователя. Вадим недбало кинув взуття, сорочку та светр і швиденько ліг у ліжко. У цій ситуації вихователь піднімає дитину, пропонує поглянути, як склали одяг інші діти. Після діалогу з вихователем, зрозумівши свою помилку, хлопчик старанно наводить порядок, задоволено реагує на похвалу дорослого. Відрадно, що цей виховний вплив дав позитивні результати: дитина й надалі ретельно складала свій одяг.

Поступово і послідовно вдосконалюючи такі, здавалося б, нескладні трудові навички як самообслуговування, вихователі готують дітей четвертого року життя до виконання обов'язків чергових по їдальні. Вони допомагають няні сервірувати стіл (розставляють склянки з серветками, блюдця, розкладають ложки тощо) під час виконання трудових доручень закріплюється значення слів, які означають дію: «поклади», «прибери», «візьми», а також назву посуду.

Діти вчаться відповідати на запитання вихователя «Що ти будеш робити?», «Що ти зробив?», звітують про виконану роботу.

У старшому дошкільному віці продовжують прищеплювати навички самостійності, діти вчаться брати участь у наведенні порядку у групі, шафах та тумбочці, використовувати для роботи інструменти побуту (цеберко, ганчірку, швабру, віник, щітку), мити посуд, учаться виконувати вербальні інструкції. Усе це допомагає виховати стійке бажання брати участь у господарсько-побутовій праці.

Протягом навчального року вихователі слідкують за тим, щоби діти після ігор та занять клали на місце олівці, пензлики, папір, пластилін, дощечки, тощо. Діти без нагадування прибирають у груповій кімнаті, але бувають випадки, коли Сашко не бажає складати будівельний матеріал, а Дмитрик теж віддає перевагу грі з іграшками, чи катанні на велосипеді. У цьому

випадку вихователь нагадує, що після роботи слід скласти конструктор чи ігровий матеріал. З метою заохочення пропонує гру-змагання «Хто швидше і краще?». Діти задоволено працюють, а «глядачі» оцінюють, хто переміг, відповідають на питання: «Хто перший?», «Хто краще?». Таким чином у дошкільнят формується бажання якісно і вчасно виконати роботу.

Іноді виникає ситуація, коли треба прибрати розірваний папір, іграшки, олівці. Перед вихователем стоїть питання, кого просити навести порядок? Що буде мати найбільший виховний вплив? Чи доцільно шукати винних у безладді? Чи слід робити дітям зауваження типу: «Не треба кидати та псувати іграшки, олівці». Можна вирішити цю проблему таким чином: доручити старанній дитині все виправити. У цьому випадку порядок буде швидко відновлено, але у виховному плані ситуація залишиться невирішеною. Правильно буд залучити до праці тих дітей, в яких ще не сформовані охайність та бережливість.

Саме тому вихователі приділяють увагу формуванню нетерпимого ставлення до різних проявів неохайності, проводяться спостереження за тим, чи вміють діти самостійно помічати здвинуті стільці, завернуту ковдру чи кут килима? Швидше всіх помічає безладдя Даринка і охоче його усуває.

Але дорослі мають на меті залучити до роботи й інших дітей. Доречною в такому випадку є дидактична гра «Що тут правильно, а що ні». Дорослі навмисно створюють незвичну ситуацію: недбало застелені ліжка, розкидані іграшки, занесене у групову кімнату взуття, тощо. Вихователь цікавиться, чи помітили діти недоречність навколишньої обстановки, заохочує найбільш уважних дітей, пропонує під час гри розповісти про наступні дії, спланувати послідовний хід подальшої роботи, вирішує завдання розвитку спостережливості, мовної діяльності вихованців.

У результаті таких виховних заходів на прогулянці діти самостійно помічають розкидане на ділянці галуззя, обгортки від цукерок, камінці і без нагадування їх прибирають. Вихователі не стоять осторонь, намагаються бути активними учасниками трудового процесу, добрими помічниками дітей. Підбиваючи підсумки колективної роботи, звертають увагу, що навкруги стало чисто, що є результатом старанної праці дітей. Ведеться робота над побудовою поширеного речення. Діти відповідають

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

на запитання «Що ти робив(ла)? Що ти збирав(ла)? Як ти працював(ла)?»

Дитяча праця не створює ні матеріальних, ні культурних цінностей. Винятком є ручна праця і праця дітей у природі, коли вони вирощують квіти, овочі. Результати цих видів праці для дітей зримі й відчутні.

Корисну спрямованість несе ручна праця дітей, вона зосереджує важливі педагогічні можливості, допомагає дітям проявити цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, бажання працювати, старанно виконувати кожну операцію. Методика проведення ручної праці поетапна. Насамперед створюється психологічна готовність дітей до діяльності, планування діяльності, підготовка робочого місця, аналіз і обговорення результатів роботи та підбиття підсумків. Така організація ручної праці допомагає підготувати дошкільників до навчання у школі, у майбутньому суттєво впливатиме на їх успішність, дисципліну, взаємовідносини в колективі.

Вироби дітей з паперу, природного матеріалу використовуються на заняттях, у процесі дидактичних та сюжетно-рольових ігор, для оформлення інтер'єру групового приміщення, демонструються на виставках для батьків. Цей вид діяльності чинить великий емоційний вплив і зумовлює особливе ставлення дошкільників до нього [7].

У нашому дошкільному відділенні життя, навчання і дозвілля дітей проходить у тісному зв'язку з трудовою діяльністю.

Діти з задоволенням працюють у куточку природи, на городі, квітнику. Така зайнятість є найліпшим виховним фактором, вона потребує систематичних зусиль, пов'язана з досягненнями віддалених результатів: діти спостерігають, як маленькі паростки виростають, міцніють, дають урожай. Це сприяє формуванню чутливого та дбайливого ставлення до об'єктів рослинного світу, до всього живого, розширює життєвий досвід, знайомить з навколишнім світом, формує окремі трудові навички, самостійність, ініціативу, спостережливість, допомагає дітям зрозуміти, що кожна справа потребує терпіння, натхнення, і, щоби досягти певних результатів, слід добре попрацювати [4].

Трудове виховання глухих дошкільників здійснюється у процесі ознайомлення з працею дорослих і виховання інтересу й поваги до неї. Дошкільники вчать бережливості та вмінню цінувати працю дорослих. Формуванню цих важливих рис сприяє спостереження за працею близьких їм людей та працівників

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

дошкільного закладу; няні, двірника, кухаря, медичної сестри, бібліотекаря, тощо. У процесі екскурсій у доступній для дітей формі розповідають про зміст кожного виду праці, його значення і необхідність для людей, виховують бажання наслідувати дорослим, відповідально ставитись до дорученої справи. З метою розширення і уточнення знань про працю дорослих проводяться бесіди: «Про працю дорослих у дитсадку», «Хто якою працею зайнятий?», «Як ми допомагаємо мамі, няні?», «Що робить двірник на ділянці?». Проводяться дидактичні ігри: «Кому що потрібно для роботи?», «Відгадай, що ми будемо робити?» (показ трудових дій). Вся ця робота сприяє формуванню у дошкільників інтересу до праці дорослих, стимулює бажання брати участь в їх трудовій діяльності.

Нам добре відомо, що успіх трудового виховання залежить від спільних зусиль дитячого садка і сім'ї. Перші трудові навички, які дитина одержує в дитсадку, повинні закріплюватися в сім'ях.

Однак це не завжди відповідає дійсності. Результати опитування деяких батьків свідчать, що вдома дітям не прищеплюються навички самообслуговування, у цих сім'ях надмірно опікуються дітьми, не привчають їх до праці. Саме тому Максим, Марія, Настя іноді самостійно не хочуть одягатися, сподіваються на допомогу дорослих, під час їжі чекають, щоб їх погодували.

Батькам були дані поради залучати дітей до посильної трудової діяльності, ставитися до них більш вимогливо, за принципом: «Усе, що вмієш, роби сам!»

Адже позитивне ставлення до праці легко сформувані лише тоді, коли дитина не тільки спостерігає за дорослими, але й сама допомагає їм, має постійні обов'язки, доручення, які пов'язані з виконанням спільних сімейних справ. Саме у дошкільному віці слід розвивати суспільний напрямок праці для себе і для інших; сформувати в дітей поняття «бажаю» і «треба», що будуть спонукати нечуючих дітей виконувати ті чи інші трудові дії залежно від обставин [5].

Педагогічний колектив дошкільного відділення у своїй роботі користується такими правилами:

- якщо дитина з захопленням займається якоюсь справою, то в цей час її не можна насильно залучати до праці, трудове доручення слід відкласти на деякий час, щоб у дитини не виникла відраза, адже праця повинна приносити задоволення, створювати добрий настрій,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- радість від виконаної роботи та похвали з боку дорослих;
- ні в якому разі не можна карати працюю або ж лякати дитину окриком. Такий підхід до організації діяльності викликає у дошкільників негативне ставлення до трудового доручення;
- якщо праця, яку виконує дитина, непосильна та нецікава, це призводить до фізичної втомленості, заважає бажанню працювати.

Отже, продумана та зважена система трудового виховання дітей допомагає вже в дошкільному віці зрозуміти, що кожна справа потребує напруги сил, певних волевових зусиль, учить дітей позитивно ставитись до праці, виконувати її ретельно, не відступати перед труднощами і доводити доручену справу до кінця. Можна з упевненістю сказати, що праця допомогла об'єднати наших вихованців спільними інтересами, прищепити їм працелюбність і самостійність, терпіння і наполегливість, що є важливими рисами майбутнього школяра.

Трудова діяльність, яка здійснюється з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, забезпечує формування мовної активності у глухих дошкільників, готує їх до наступного нового етапу в житті – навчання у школі.

Література:

1. Буре Р.С., Година Г.Н. Навчайте дітей працювати. – М., 1984. – С.35-81.
2. Виховання і навчання дітей дошкільного віку з вадами слуху. – К., 1997. – С.252-276.
3. Виховання дошкільників у праці / Під ред. Нечаєвої В.Г. – М., 1993. – С.49-65.
4. Мазуріна А.Ф. Спостереження і праця дітей у природі. – М., 1989. – 56с.
5. Сергеева Д.В. Спільна трудова діяльність дитини і дорослого // Дошкольное воспитание. – 1983. – №1. – С.27-30.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К., 1974. – С.243.
7. Трудове виховання дітей дошкільного віку / Під ред. Васильєвої М.О. – М., 1990. – С.36-41.

Кравченко І.Ф., Чабан Н.І.

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛАХ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Інтегрування України до розвинутого європейського співтовариства поєднує в собі такі тенденції, як відтворення спільних для всіх розвинених країн закономірностей суспільного прогресу, а також торування до вершин людської цивілізації. Вітчизняна педагогічна наука має переосмислити та засвоїти позитивний досвід людства, аби, з одного боку, не втратити національної специфіки та історичних надбань, з іншого, – наблизитися до європейського стандарту.

У сучасній педагогіці дедалі більшого поширення набуває поняття «соціальне виховання», яке визначається вченими як цілеспрямований керований процес соціального розвитку, соціального формування особистості; допомога людині в засвоєнні та прийнятті нею моральних норм, що склалися в сім'ї та суспільстві, прийнятті правових, економічних, громадянських і побутових відносин; цілеспрямоване виховання людини з урахуванням її особистісно-соціальних проблем і відповідно до соціальних потреб середовища, що її оточує в процесі життєдіяльності.

Провідним завданням сучасного виховання в українському суспільстві є створення оптимальних умов для повноцінного розвитку особистості. Такий вид виховання забезпечується суспільством і державою в організаціях, що спеціально створюються для його здійснення: школах, мережі позашкільних закладів, дитячих і молодіжних організаціях. Тому сьогодні в школі, як ніколи раніше, значна увага приділяється виховній роботі з молоддю. Вона здійснюється в ході участі особистості в різних, відносно автономних сферах життєдіяльності: освіта, набуття соціального досвіду, індивідуальна допомога одне одному тощо.

За умов становлення та розвитку незалежної України роль духовних і моральних засад, що визначають поведінку людини, сприяють утвердженню її активної життєвої позиції, дедалі зростатиме. Роль держави в цьому процесі полягає в тому, що вона не тільки створює його інфраструктуру, а й формулює завдання, які закріплені в державних програмах та документах, визначає його структуру й зміст.

Виховна робота регламентується різноманітними директивно-законодавчими документами, зокрема: «Національна програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

засад суспільства»; «Комплексна програма художньо-естетичного виховання у позашкільних навчальних закладах»; «Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»); «Концепція виховання у національній системі освіти»; «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності»; «Концепція національного виховання»; «Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах»; «Національна доктрина розвитку освіти України ХХІ століття».

Згідно з проектом державних стандартів та з метою впровадження у загальноосвітні навчальні заклади нових інтегративних методів виховного впливу на дітей та молодь колективом співробітників Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів розробляється наукова проблема «Освітній моніторинг та технології особистісної рефлексії учнів».

Працюючи над цією проблемою, кафедра виховної роботи провела дослідження, яке виявило, що останнім часом у виховній роботі простежуються такі інноваційні тенденції:

1. Застосування інтерактивних методів навчання для реалізації виховних задач. Тут широкого застосування знайшли **ігри виховної спрямованості**.

У проведеному нами дослідженні загальна структура ігор передбачає такі основні етапи: підготовчий, теоретичний, основний, заключний та пост-ігровий.

Новаторським є введення *теоретичного етапу*, на якому вихованцям повідомляється інформація навчального характеру. Вона дозволяє отримати знання про норми і правила поведінки в суспільстві, а потім на ігровому етапі здійснити перенесення цих знань у конкретні життєві ситуації у формі власних вчинків.

У таких іграх на основному етапі використовуються виховні ситуації, наприклад морального вибору.

2. Перенесення психологічних методів роботи з особистістю – **тренінгів** – у виховну роботу.

У виховній роботі практикуються тренінги, спрямовані на формування соціально-гуманістичних якостей особистості, таких, як толерантність, гуманність, демократичність тощо.

Людська діяльність, будучи первісно синкретичною, у процесі розподілу праці трансформувалась у різні види й форми. Філософи, котрі займаються цією проблемою, виділяють чотири види діяльності, що утворюють замкнену систему, в якій кожен вид пов'язаний з рештою, має в них потребу, ними підтримується

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

й опосередковується:

- *пізнавальна діяльність*, за допомогою якої суб'єкт проникає до глибин об'єкта, вивчає його не змінюючи;

- *перетворювальна діяльність*, спрямована на зміни (ідеальні або реальні) об'єкта, на створення того, чого раніше не існувало;

- *ціннісно-орієнтовна діяльність*, що визначає значення об'єкта для суб'єкта, при цьому об'єкт для суб'єкта є носієм цінностей, котрі він співвідносить зі своїми ідеалами й устремліннями;

- *комунікативна діяльність*, що забезпечує спілкування людей, їхню взаємодію як подібних і рівних суб'єктів.

Людство ввійшло в XXI століття, і нові технології, Інтернет, комп'ютери потребують абсолютно нових форм навчання, відмінних від традиційних виховних впливів. За таких умов найважливішого значення набуває саме комунікативна діяльність. Цьому відповідає нова форма спілкування – тренінгова, яка розвиває здатність людини до пошуку нових знань, до творчості, допомагає здійснити інтелектуальний прорив, формує новий, ненасильницький світогляд.

Тренінг сьогодні є незамінним елементом системи навчання і розвитку особистості, бо він спирається на досвід людини, а також допускає, що присутні на тренінгу, крім отримання нової інформації, мають можливість відразу ж використовувати її на практиці, виробляючи нові навички.

Тренінги проводяться серіями впродовж 4-6 годин, що забезпечує їх мобільність у виховній роботі. Ці тренінги можна використовувати з метою морального, правового і соціального виховання.

Тренінгова форма спілкування базується на партисипативному підході – тобто на методиці участі. Це означає, що вся група є активною учасницею процесу, тому учасники можуть ділитися й обмінюватися між собою знаннями й проблемами, а також разом шукати оптимальне рішення.

Суттєвою перевагою методики є те, що вона дає унікальну можливість вивчити складні або емоційно значущі питання в обстановці тренінгу, а не в реальному житті. Людина ж, яка проводить заняття з групою, є тренером, а не вчителем чи вихователем у звичайному розумінні. Її роль полягає в полегшенні процесу навчання чи виховання, у тому, щоб стати посередником між новими знаннями, ідеями та групою тих, з ким працюють.

Тренерська робота накладає на людину певні зобов'язання.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Одна з головних тренерських цілей – створення рівних умов для всіх учасників під час тренінгу.

З цією метою всі учасники тренінгу сідають на стільці, поставлені по колу. Столи не використовують, створюючи цим умови для «відкритого» спілкування.

Кожен тренінг починається зі вступного блоку, який обов'язково містить у собі такі вправи, як «Вступ», «Правила», «Знайомство» і «Сподівання».

Використання різноманітних технік, таких, як: *мозковий штурм, робота в малих групах, вправи зі зворотним зв'язком, кероване обговорення, коло та інші*, не тільки сприяє збереженню уваги й працездатності групи, але й відбиває реальні життєві ситуації, за яких може виникнути необхідність одночасного використання декількох моделей поведінки.

Тренінг передбачає, що його члени самостійно визначать критерії добра і зла, свою лінію поведінки, спираючись на такі етичні категорії, як совість, обов'язок, добро, почуття власної гідності, честь і т. ін. Адже моральність, духовність – це той рівень розвитку особистості й суспільства, який є консолідуючим началом, що може об'єднати людей.

Останнім часом широкого розповсюдження в Україні знайшла система тренінгів, присвячених вихованню здорового способу життя, зокрема: «Сприяння просвітницькій роботі «Рівний – рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя», комплексна програма щодо здорового способу життя дітей та підлітків «Діалог».

Серед методів виховної роботи, які мають подібні до тренінгу форму і завдання, є «фасилітована дискусія» тобто спрямоване обговорення, що є елементом колегіального виховання і взаємонавчання.

Фасилітація (від англ. *facilitation* – полегшення, поміч, *facility* – легкість, відсутність перешкод, плавність, гнучкість, доступність) – це створення сприятливих умов для здійснення тих чи інших процесів.

Дискусія (від лат. *discustio* – розглядаю) – публічне обговорення якогось спірного питання.

Отже, фасилітована дискусія – це спосіб пізнання, що передбачає таке спрямування публічного обговорення питання, яке полегшує пошук рішення, призводить до отримання певного результату – вирішення проблеми.

Фасилітована дискусія складається з таких компонентів: *фасилітатор* (той, що веде дискусію, лідер), *група* (люди, які

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

беруть участь у дискусії), *стимул* (тема, що викликає зацікавлення всіх присутніх), *стратегія* (методика проведення дискусії, що забезпечує її продуктивність), *результат* (висновки, узагальнення, рішення тощо).

Аби оволодіти технологією фасилітованої дискусії, потрібно дотримуватися певних правил її проведення.

Коротко ці правила можна викласти у вигляді вимог до фасилітатора – людини, яка веде дискусію. Він повинен:

- ставити запитання таким чином, щоби викликати бажання кожного висловлювати власні думки (переважно так звані «відкриті» запитання, що не мають однозначної відповіді);
- створювати доброзичливу атмосферу, підтримувати толерантні стосунки між дискутуючими під час обговорення;
- стимулювати різноманітні висловлювання, версії, інтерпретації;
- не критикувати і не оцінювати будь-які висловлені ідеї, навіть якщо вони несумісні з його особистою чи загальноприйнятною думкою;
- вибудовувати стратегію обговорення на віднайдення консенсусу, а не проголошувати «абсолютні істини»;
- спрямовувати обговорення, якщо воно починає відхилятися від теми, завдяки логічній послідовності запитань, прийомів гнучкого перефразування і пов'язування думок-версій, додаткових запитань на аргументацію тощо.

Учасники фасилітованої дискусії повинні підтримувати доброзичливий тон обговорення, толерантно й аргументовано (а не за будь-яку ціну) доводити свої думки, не нівелювати або спростовувати інші варіанти тлумачень, що також мають право на існування.

Коллективна дискусія корисна тим, що навіть за умов прибіжно однакової компетентності учасників тема збагачується різними ракурсами їхнього «бачення», тому що існує різниця у знаннях, характерах і темпераментах людей, індивідуальних стилях мислення, особливостях життєвого досвіду, особистісних манерах спілкування тощо. Цінність такого пізнавального процесу ще й у можливості колегіального взаємонавчання, обмінювання знаннями, інформацією, досвідом.

Впровадження в педагогіку виховання компаративних методів націлює на полікультурний розвиток особистості, становлення її як людини Всесвіту.

3. Надання переваги клубній роботі з молоддю.

Залучення вихованців до діяльності у клубі має певні

переваги.

По-перше, до шкільного клубу можна включати різноманітні спеціалізовані гуртки і секції з урахуванням формуючої мети та прагнень юнаків і дівчат.

По-друге, клубна форма передбачає об'єднання вихованців у неформальну організацію і надає педагогічній роботі неофіційного, непримусового характеру. У клубі школярі можуть отримувати поради, ненав'язливі настанови або завдання щодо своєї діяльності.

При добрій організації роботи у клубі вихованці проходять через усі ланки виховної роботи: від оволодіння відповідними знаннями та уміннями до набуття конкретного досвіду вчинків і поведінки людини в реальному житті.

За дослідженнями соціологів, педагогів, сучасній молоді не вистачає організації молодіжного руху з власною символікою, атрибутикою, чіткою ієрархічною структурою і суворою підпорядкованістю єдиним цілям, задачам, програмам. А клуб якраз задовольняє потребу молоді в колективних формах громадської активності із супроводом молодіжної символіки й атрибутики.

Виходячи з вищесказаного, можна зазначити, що кафедрою виховної роботи проводиться достатня робота в напрямку надання допомоги щодо організації виховної роботи в школах та позашкільних закладах області, проте чекають на своє вирішення такі аспекти:

1. Для забезпечення системності подальшого вдосконалення шляхів та засобів, спрямованих на всебічне виховання особистості в сучасних умовах, слід створити редакційну колегію з підготовки та видання комплектів програм, підручників, методичних посібників з різних напрямів виховання: морального, трудового, патріотичного, екологічного, естетичного, сімейного, патріотичного, правового тощо.

2. Враховуючи об'єктивно існуючий вакуум та обмеженість надходження нової літератури, створити інформаційний осередок з накопичення, систематизації та популяризації передового досвіду з виховної роботи, вважаючи обов'язковим систематичний випуск методичних рекомендацій з проблем виховання.

«РОЗУМОВА ГІМНАСТИКА» НА УРОКАХ

У «Концепції розвитку загальної середньої освіти» сказано: «Освіта ХХІ століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання, вміння для творчого вирішення проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [4, с.8].

Допомогти кожному впевнено будувати своє життя повинно добре розвинуте, треноване мислення, здатне до подолання найважчих життєвих випробувань.

Ця публікація має за мету познайомити педагогів із різними видами вправ, які допомагають розвитку мислення дитини, дозволяють працювати якнайкраще, і місце для яких зовсім неважко знайти на будь-якому уроці.

Завдання вчителя в цьому процесі – керувати і спрямовувати діяльність своїх вихованців, спираючись на знання психологічних особливостей дітей відповідного віку.

Під час навчання у школі учень спирається на такі пізнавальні процеси, як увага, пам'ять, уява і мислення. Щоби не тільки засвоювати подану інформацію, а й учитися творчо її застосовувати, учневі потрібно якомога повніше реалізовувати мисленнєві дії. Тому варто зупинитися на особливостях розвитку мислення молодшого школяра.

Як відомо, мислення – це узагальнене відображення дійсності, процес пізнання законів світу та їх творче використання. Що ж є характерним для мислення дітей, які щойно вступили на шлях пізнавальної діяльності? Мислення дитини безпосередньо пов'язане з його знаннями. У 6-річному віці кругозір дитини достатньо широкий. Але дитяча допитливість відправляє юного мандрівника все далі в пошуках незвіданого. Під час своєї дослідницької роботи дитина використовує різні види мисленнєвої діяльності. Наочно-дійове мислення пов'язане з реальними діями, з реальними предметами і приходиться на допомогу дитині, якщо для розв'язання завдання не вистачає вражень або досвіду. Цей вид мислення є сформованим уже у 3-4 роки, і дитина впевнено ним користується. Але частіше учень початкової школи використовує образне мислення, тобто оперує не реальними предметами, а їх образами. При цьому мислення

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

відокремлюється від конкретних дій і стає самостійним процесом. Поступово цей вид мислення ускладнюється і переходить на більш високий ступінь наочно-схематичного мислення. За його допомогою відображаються вже не окремі властивості, а найбільш важливі зв'язки і відносини між предметами та їх властивостями.

Розвиток, удосконалення процесу мислення молодшого школяра виявляються в підвищенні його гнучкості, оперативності і поступовому переході до більш високого ступеня. Для розв'язання задач, що базуються на добре знайомому матеріалі, першокласники здатні користуватися словесно-логічним або понятійним мисленням, необхідною умовою для подальшого розвитку якого є включення дітей в активну мисленнєву діяльність. Процес такої діяльності обов'язково повинен здійснюватися на позитивному емоційному фоні, в атмосфері доброзичливості та спільного дослідництва. Саме такі передумови успішної діяльності можуть забезпечуватись окремими видами роботи, які умовно називають «розумовою гімнастикою». Це вправи, для виконання яких учень повинен використовувати такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, класифікацію, і які сприяють розвитку розумової діяльності школярів. Правильно підібрані педагогом завдання тримають розум у напруженні, готуючи його до вирішення проблем повсякденності у подальшому житті.

Отже, спираючись на психологічні дослідження, можна зробити висновок, що психічні процеси дитини в 6-7 років достатньо сформовані для розвитку мисленнєвих операцій, а період 7-10 років вважається найбільш сприятливим для розвитку словесного мислення. Це дає підстави в систему уроків включати саме вправи, що спонукають учнів до аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення тощо. Під час вивчення окремих тем ці завдання допомагають урізноманітнити матеріал і викликати зацікавленість, при систематичному й цілеспрямованому використанні – сприяють розвитку мислення дитини, тобто краще готують школяра для подальшого життя.

Розглянемо на окремих прикладах вправи для розумової гімнастики, які вчитель може використовувати на уроках математики. Почнемо з хвилинок каліграфії. Поряд з тренуванням правильності написання запропонованих цифр учні можуть одержувати завдання щодо встановлення закономірності і продовження числового ряду за знайденим алгоритмом:

1, 3, 5,.....,.....

1, 2, 4, 8,.....,.....

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

1, 4, 7,....., ...

6, 12, 18,.....,....

20, 18, 16,.....,....

16, 12, 15, 11,.....,....

Поступово завдання можна ускладнювати шляхом виконання аналітичних операцій, наприклад: розглянути трицифрове число і встановити закономірність, за якою була утворена кількість десятків: 413. Діти встановлюють, що для утворення 1 (кількості десятків) треба від 4 (кількості сотень) відняти 3 (кількість одиниць) і, користуючись знайденим алгоритмом, продовжують рядок:

413, 5...3, 6...5, 7...4, 4...1, 6...4

Ось деякі завдання, які мають в основі дослідження закономірності та використання її для утворення рядків чисел:

а) 253, 6...1, 4...5, 3...3 (кількість десятків є сумою кількості сотень і одиниць)

б) 132, 46..., 79..., 24..., 35... (цифра, що стоїть останньою, при рахунку знаходиться між першою та другою).

в) 945, ...53, ...23, ...42, ...51, ...52 (цифра, що стоїть на першому місці, є сумою двох наступних).

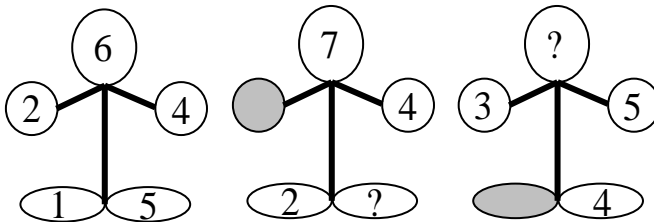
Подібною логічною вправою можна також вважати загальновідомі «чарівні квадрати»:

Їх заповнення вимагає від учня, у даному випадку, встановлення суми, до якої він буде прагнути, розставляючи числа.

		6
	5	
4		2

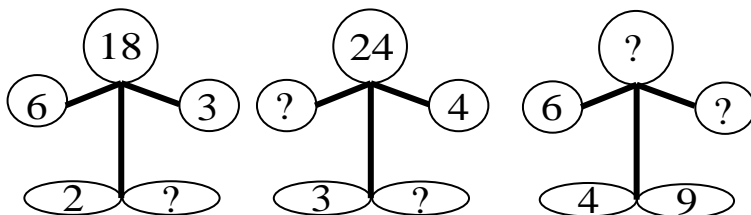
На етапі закріплення вивченого матеріалу можна скористатися розумовими вправами, що вимагають від учнів дослідження за алгоритмом утворення чисел:

Тема «Закріплення складу чисел першого десятка»

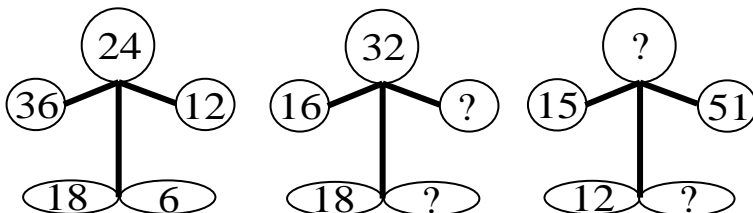


НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

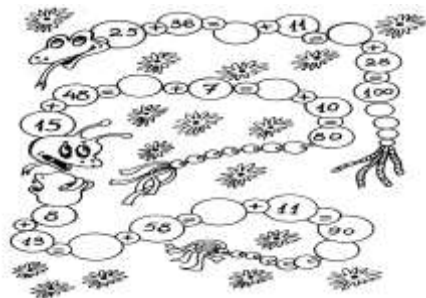
Тема «Табличне множення і ділення»



Тема «Додавання і віднімання в межах ста»

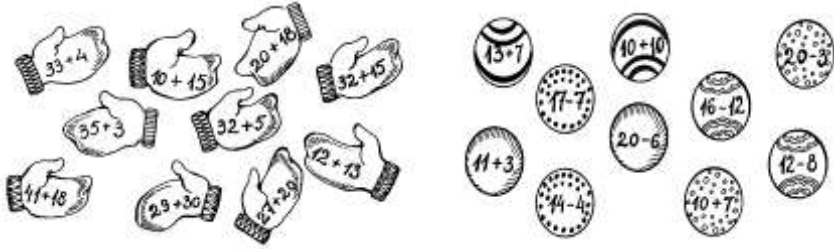


До розумових вправ варто віднести розв'язання ланцюжків, що не тільки тренує обчислювальні навички, а й сприяє розвитку уваги. Під час виконання завдань такого вигляду доцільно використовувати змагання між групами учнів на швидкість та правильність обчислень.



Цікаві для учнів та завжди потрібні на уроках вправи, що містять у собі можливість самоперевірки. Це сприяє формуванню в учнів уміння здійснювати самоконтроль протягом виконання роботи. Ось два приклади таких завдань (приклади можуть добиратися залежно від теми, над якою в даний час працює вчитель). Діти, виконуючи обчислення, знаходять приклади з однаковими відповідями, з'єднують їх парами, а малюнки на рукавичках або м'ячиках допоможуть уникнути помилок:

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ



Під час вивчення теми «Порядок виконання арифметичних дій» варто для закріплення запропонувати учням таке дослідження: розставте знаки, щоб одержати правильні відповіді:

$1...2...3...4...5 = 0$	$1...2...3...4...5 = 6$
$1...2...3...4...5 = 1$	$1...2...3...4...5 = 7$
$1...2...3...4...5 = 2$	$1...2...3...4...5 = 8$
$1...2...3...4...5 = 3$	$1...2...3...4...5 = 9$
$1...2...3...4...5 = 4$	$1...2...3...4...5 = 10$
$1...2...3...4...5 = 5$	

Вивчення алгоритму розв'язання рівнянь на знаходження невідомого від'ємника дає можливість крім звичайних тренувальних вправ впроваджувати творчі завдання, а саме, складання учнями рівнянь, що мають певні вимоги (наприклад, щоб різниця дорівнювала числу 9). У такій ситуації одразу спрацьовує елемент змагання, починається пошук варіантів, тобто вправа перетворюється на творчу роботу, підключаються емоції, і в результаті тема стає зрозумілою, покращується її засвоєння. Учні одержують можливість застосувати знання на практиці, здобути вміння оперувати вивченими алгоритмами для пошуку оптимальних шляхів розв'язання.

Під час вивчення рідної мови вчитель також має великі можливості для розвитку мислення учнів. Цьому сприяють завдання, в яких для одержання результату треба аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Починати використання таких вправ варто вже під час роботи з букварем. Важливе місце в цій роботі займають загадки, кросворди, ребуси. Вони використовуються як на етапі підготовки до вивчення нового звука, так і на етапі закріплення. Хвилинки розгадування ребусів стають справжніми відкриттями для учнів і мають крім розвивальної ще й величезну емоційну спрямованість на перемогу. Але під час цієї роботи вчитель повинен ознайомити школярів з основними правилами складання ребусів (заміна, відкидання букв, розміщення малюнка). Ось деякі ребуси, за допомогою яких можуть зашифрувати

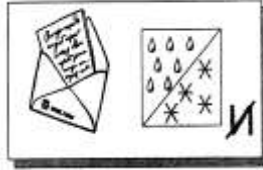
НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

тися навіть теми уроків та назви текстів.

Осінні місяці:



вересень



листопад



жовтень

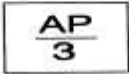
Власні назви:



(Роман)



(Оксана)



(Назар)



(Павло)



(Віталій)



(Іван)

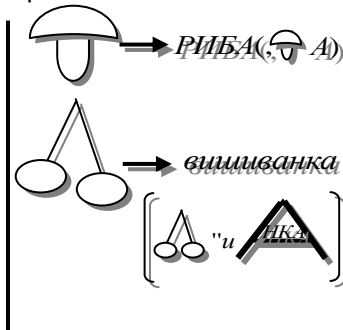
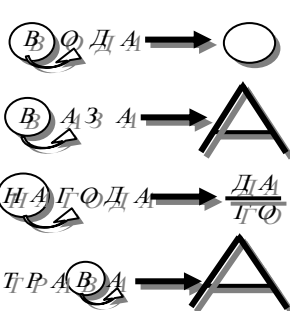


(Василь)



(Євген)

Учням, які опанували алгоритм побудови ребусів, варто запропонувати більш складне завдання: скласти ребус самостійно за існуючою закономірністю:



НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Цікавим для учнів є створення слів за поданим прикладом:

1) з кожного першого складу поданих слів:

десять, рекорд, воля – дерево,
бегемот, редиска, залізо – ...,
волога, робот, народ –...,

2) з кожного з поданих слів використовуються другі склади:

ручка, трава – кава,
трюмо, горе –...,
кіно, кора –...,

3) з першого складу першого і другого складу другого слова:

бузина, моряк – буряк,
пекар, журнал –...,
рама, вінок –...,

4) учень має самостійно визначити, які склади взяті для утворення нового слова:

пізно, ранок – нора,
риска, шакал –...,
кошторис, калина –....

Чудовими вправами для розвитку мислення є мовні загадки, розгадування яких неможливе без знання не тільки суттєвих ознак предметів, а й звукової структури відгадуваного слова:

а) З «м» – на клумбі росте, з «р» – у воді живе (мак – рак).

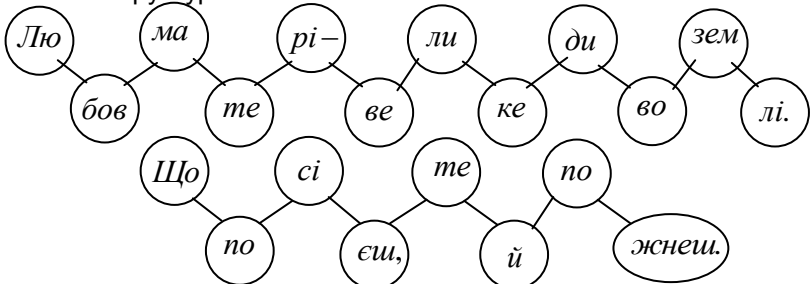
б) Якщо з «к» – свійська тварина, а з «л» – гілка верби (коза – лоза).

в) Дерева ламає, хвилі здіймає,

А як «к» в кінці додати –

Буде на ланах зростати (буря – буряк).

Під час роботи над реченням розумове навантаження мають такі структури:



Ці схеми учні повинні записати у вигляді речень. Такий зашифрований вислів можна використовувати і на уроках читання під час підбиття підсумку читацької діяльності або аналізу прочитаного.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Своєрідним тренінгом мислення на уроках розвитку мовлення є відновлення деформованих текстів, узгодження слів у реченні, добір влучних ознак, побудова синонімічного ряду тощо.

Доцільно вжита розумова гімнастика зробить урок живим, цікавим, нагадає кожному учневі, що він здолав ще одну сходику на дорозі до чарівного світу людської мудрості.

Значний інтерес у розвитку мисленнєвих процесів учнів має методика В.Едігея. Її використання під час роботи на уроках читання дає значний розвивальний ефект, удосконалює гнучкість і самостійність мислення, здатність до прогнозування, лінгвістичні здібності. Запропоновані завдання побудовані на принципі знаходження учнями спільних ознак груп предметів з одночасним відновленням деформованих слів, наприклад:

ИЖІЛ АНЧАСАТ
АРВАТ ОВЗКАНИ

Відновивши правильну послідовність букв, діти одержують таку групу слів: лижі, санчата, трава, ковзани. Далі учням потрібно вилучити «зайве» слово, обґрунтувавши свою думку. Методика Едігея передбачає відновлення не тільки слів-іменників, подібні завдання існують і щодо інших частин мови, що надає вчителю можливість використовувати їх не тільки як розминки на уроках читання, але й під час вивчення на уроках української мови тем «Прикметник» і «Дієслово».

ТИЙЗОЛО АКВАЄГ
СКИБЛУЧИЙ УКАСЕ
ВАЯРСИЙК УДУКАДЕЧК
ЗООРЕ РЖЕТСЕЕ

Крім анаграм В.Едігей пропонує у своїх посібниках систему «Уроків мислення», елементи з яких учителю легко включити в будь-який урок у вигляді задачі, розминки, гри. Ось деякі з них:

СТЛЛ



ІЛСС



ЬЦЦЕ



СТЛЕЦЬ ?



НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Сприяють формуванню свідомого читання і розвитку гнучкості мислення вправи, що потребують вибору та обґрунтування відповіді, тобто завдання у вигляді тестових запитань:

1. Був сонячний зимовий день. Івасик зібрався на ковзанку. Він одягнувся і взяв з собою....

а) вудку, б) санчата, в) ковзани.

2. Катруся вийшла на город і побачила рівненькі грядки моркви, цибулі, часнику. Вона взяла сапу і почала виполювати...

а) моркву, б) бур'ян, в) часник.

Для успішного виконання такої роботи учень повинен проаналізувати ситуацію і запропонувати власну думку щодо пропущених слів. Важливе значення при цьому набуває захист, обґрунтування свого твердження.

Комплексними, логічно навантаженими можуть стати і найпростіші розминки:

1) які тварини сховались у словах?

КОРОВАЙ, КОЗАК, ЛИСТОПАД, ШПАКІВНЯ

(корова, коза, лис, шпак)

2) збери назви тварин і рослин, пам'ятаючи, що кожне наступне слово починається з останньої букви попереднього.

Сорокананасоснабрикособака

зайчикедромашкавокадодудятел

3) прочитай пірамідку і знайди серед слів іменники, прикметники, дієслова:

дім

доля

дивна

джерело

дзенькнув

джебоніти

державний

демонстрація

Крім розглянутих вище завдань, запропонованих для використання з певної теми або на певному уроці, існує низка вправ, доречних на будь-якому уроці й навіть під час відпочинку. Ось деякі з таких завдань:

1. У питанні – відповідь.

Яку страву приготувала Попелюшка? (юшку)

Що зробив із квітів Барвінок?

Хто б'є в барабан?

2. Вибрати пару для слова за зразком:

сад – яблуня

город – (грядки, помідори, сторож)

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

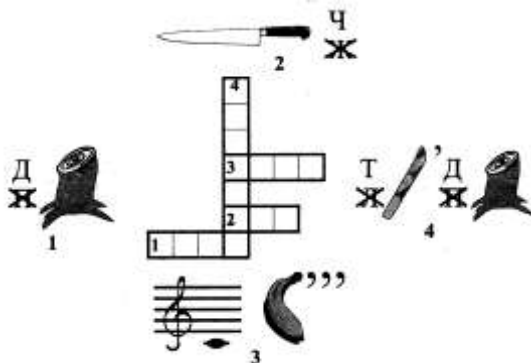
ліс – (дорога, береза, мурашки)

школа – учні

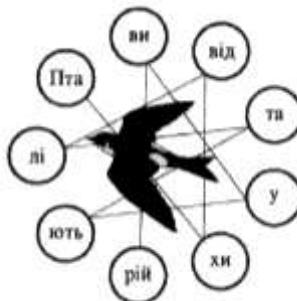
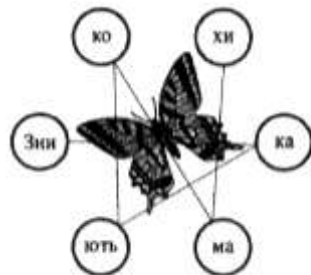
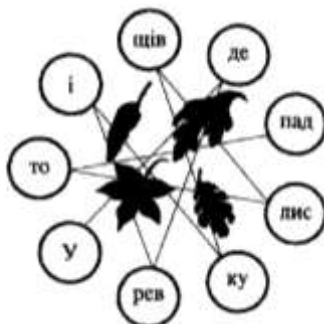
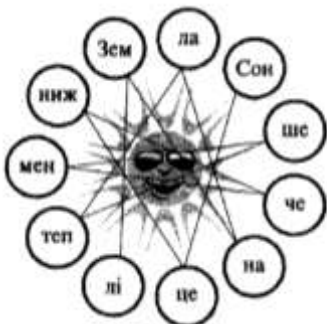
магазин – (продавець, товар, покупець)

кінотеатр – (екран, глядачі, фільм)

3. За допомогою кросвордів з ребусами цікавим і неважким стає засвоєння часових понять.



4. А про ознаки надходження осені учням підкажуть такі схеми:



НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

5. Знайдіть спільну назву кожній парі слів.

Наприклад. Шафа, стіл – меблі; Франція, Італія –...;

Дуб, береза –...; Київ, Донецьк –...;

вівторок, четвер –...; Симоненко, Олесь –...;

субота, неділя –...; Дніпро, Волга –....

6. Як відомо, деякі слова, у тому числі і прикметники, можуть бути застосовані як у прямому, так і в переносному значенні. Знайдіть спільну ознаку до кожної групи з трьох іменників.

Наприклад. Хліб, клімат, подушка – спільна ознака «м'який».

Пиріг, поцілунок, сон –... (солодкий).

Рейка, воля, дисципліна –... (залізна);

Клен, малюк, парик –... (кучерявий).

7. Запитання на кмітливість.

Два хлопчики зустрілися біля дверей і ніяк не можуть розійтися. Хто з них повинен дати дорогу, якщо відомо, що одному з них 5 років, а другому – 7? (Дає дорогу той, хто вихованіший).

Якою рукою зручніше розмішувати цукор у склянці? (Зручніше це робити ложкою).

Горобчик прокинувся о 9 ранку. Коли він ліг спати, якщо проспав усього 4 години? (о 5 ранку).

Яку пташку нагадає поганий співак? (Півня).

Якщо з-під тину видно 6 пар конячих ніг, то скільки цих тварин на повітрі? (3).

Дід, баба, онучка, Жучка, кішка та мишка тягнули-тягнули і нарешті витягнули ріпку. Скільки очей дивилося на ріпку? (12 очей).

Коваль підкував трійку коней, вбиваючи в кожну підкову по два цвяхи. Скільки цвяхів знадобиться ковалю? (24 цвяхи).

8. Проаналізуйте зв'язок між словами однієї з частин рівності і знайдіть пропущене слово або словосполучення.

Земля – небо = людина – ... (птах);

підлога – стеля = стіна – ... (інша, протилежна стіна);

підлога – ... = стіл – скатертина (килим);

обличчя – портрет = природа – ... (пейзаж);

кіт — 4 =... — 8 (павук);

машина – ... = людина – серце (мотор).

Дуже цінні завдання інтегративного характеру. Інтегрований зміст питань, об'єднання в одному завданні різних галузей знань є логічним виявом реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні. Саме вони найефективніше допомагають розв'язати проблему уточнення та збагачення конкретних уявлень учнів про навко-

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

лишню дійсність (людину, природу, суспільство), на їх основі відбувається формування понять, спільних для різних навчальних предметів.

Користуючися запропонованими завданнями та самостійно добираючи вправи для «розумової гімнастики» на уроках, учитель спрямовує учнів на пошукову діяльність, неординарний, нетрадиційний підхід та творче застосування набутих на уроках знань і вмінь. І, врешті-решт, систематичне використання запропонованих завдань у навчально-виховному процесі допоможе вчителю розвинути в кожного учня гнучкість мислення, навчити кожну дитину логічно розмірковувати, нестандартно підходити до розв'язання проблем, не зубрити, а думати, самостійно робити висновки, знаходити оригінальні рішення.

Література:

1. Едігей В. Вчися читати, малюк. – К.: Гранд, 1995.
2. Карнаух П.М. Цікаві завдання з української мови. 1-4 класи: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003.
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988.
4. Концепція розвитку загальної середньої освіти // Освіта України. – 2000, 16 серпня. – № 33. – с. 8-11.
5. Митник О. Пізнавальні завдання для розвитку творчих здібностей особистості // Початкова школа. – 2000 – № 12. – С. 34-37.
6. Савченко О.Я. Розвивай свої здібності: Навчальний посібник для молодших школярів. – К.: Освіта, 1995.
7. Тихомирова Л.Ф. Упражнения на каждый день: Логика для младших школьников. – Ярославль: Академия развития, 1998.
8. Шведова Л.М. Развитие логического мышления, сообразительности, воображения и интеллекта: Детям 5-12 лет. – Донецк: ООО ПКФ «БАО», 2004.

Краснословодцева Я.В., Кузьмич Л.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ

Психолого-педагогічний бар'єр – це стійке затруднення, що закріпилося у психіці людини й перешкоджає її подальшому розвитку в одній або декількох взаємозалежних сферах особистості. Бар'єр, «по-перше, характеризує людину з боку психологічних «установок», внутрішніх програм поведінки й пізнання і, по-друге, виявляється своєрідною перешкодою, гальмом при переході від одного рівня світогляду до іншого» [5, с.20-21].

Відзначимо, що за даною характеристикою, якої ми будемо

дотримуватися надалі, психолого-педагогічний бар'єр завжди є гальмом, тобто відіграє негативну роль у розвитку світогляду особистості. А це, зокрема, позначається як на загальному розвитку людини, так і на його розвитку в якій-небудь одній або взаємозалежних гранях культури. Виникнення бар'єрів спостерігалося і в історії розвитку людства як на ґрунті науки взагалі, так і математики зокрема. З наведеної характеристики випливає також, що в разі виникнення у людини бар'єри починають відігравати для неї роль світоглядних орієнтирів, хоча й негативного характеру. Це зайвий раз підтверджує справедливість твердження про наявність світоглядних орієнтирів у змісті математичної культури, розглянутої як ціле.

Неважко припустити, що подібного роду бар'єри можуть виникати і в процесі навчання математиці. Нами обґрунтоване твердження: бар'єри зароджуються при неодноразовому повторенні однотипних способів розв'язання навчальних ситуацій, створюваних у тому числі й при вивченні будь-якого навчального курсу. У цьому випадку неодноразове повторення якого-небудь способу разом з його однотипним результатом набуває для учня світоглядного характеру, особливо тоді, коли учнів навчають у традиційній логіці і не привчають аналізувати свої дії (порушується логіка математичного пізнання).

Така установка настільки сильна, що домінує і в батьків, і у вчителів, і в адміністрації школи, і у студентів вузу. Недивно, що на ґрунті цієї установки виростають інші, часто неусвідомлювані, але такі що міцно ввійшли в систему орієнтирів сучасної людини, наприклад, у таих формах (відзначимо, що ці форми або не усвідомлюються зовсім, або приймаються як належні): «Краще слухати й повторювати, ніж думати й відкривати; краще фантазувати, ніж займатися перевіркою фантазій і їхньою реалізацією; перешкоду легше обійти, ніж переборювати її; не слід у навчанні займатися винаходом велосипеда» і т.ін. Завдяки подібним установкам саме й виникають різного роду психолого-педагогічні бар'єри.

Один з таких бар'єрів, що виник, на наш погляд, у рамках технократичного підходу до навчання і на ґрунті вкоріненої форми організації навчання, полягає в наступному: учитель покликаний пояснювати добре, учень – добре засвоювати; його з упевненістю можна назвати бар'єром утриманського ставлення (до навчання, до суспільства). Саме він і знайшов відбиття у поданій характеристиці призначення вчителя, а також – у світоглядних установках, що виростають з цього ставлення.

Можна подумати, що у сказаному вище взагалі заперечується пояснювальна функція вчителя. Однак це не так. Проте не ця функція є провідною в його діяльності і що, якщо вона стає головною, то призводить до виникнення в учнів відповідного бар'єра. Про провідну ж функцію сучасного вчителя неодноразово говорилося в педагогічній літературі [1], [4].

Відзначимо ще деякі бар'єри, які можуть зароджуватися й зароджуються у процесі навчання математиці. Насамперед, не можна залишити без уваги бар'єр асоціативної логіки. Людина, що не переборолла цього бар'єра, часто не здатна до встановлення причинно-наслідкових, логічних, структурних зв'язків у явищах і складних об'єктах. Розповсюджене обґрунтування певним подіям дається в цьому випадку у формі: «Це так, тому що це відбулося слідом за тим-то» – асоціація за суміжністю. «Це потрібно робити так, тому що ситуація схожа на колишню, і минулого разу я (або хтось інший) робив саме так, і все вийшло» – асоціація за подібністю. Або, «Так цього робити не потрібно, тому що минулого разу при такому способі в мене нічого не вийшло (мене засудили, висміяли й т.ін.)» – асоціація за контрастом». Часто подібні «обґрунтування» учнями навіть не усвідомлюються [2].

Психологами й методистами обґрунтовано, що асоціативне мислення має багато позитивних сторін, які можна й потрібно використовувати у навчанні математиці. Однак нас цікавить негативний ефект такого мислення, що може призвести до відповідного бар'єра. Під час навчання математиці наявність в учнів такого бар'єра призводить до однобічних поверхневих суджень, помилок, невміння вийти за рамки так званої нормальної форми.

Якщо вчитель не прагне виправляти помилки учнів, а організовує роботу з усвідомлення ними прийому виявлення неправильного вживання термінів і його наслідків (контрприклад, парадокси, антиномії), то в учнів виробляється особистий механізм виявлення й подолання бар'єра [3].

Підкреслюючи в цілому негативний характер психолого-педагогічних бар'єрів, слід зазначити, що деякі з них на певних етапах розвитку світогляду людини можуть відігравати й позитивну роль. Наприклад, здатність людини представляти математичні абстракції як реальні об'єкти (прямий – це туго натягнута нитка й т.п.).

Назвемо деякі з бар'єрів, що зустрічаються у практиці навчання математиці:

- абсолютизація наукових фактів і їх відриву – від джерела й усвідомлення їх виникнення; від людини, що створює математичні ідеалізації, від засобів, які використовує і часто не усвідомлює; від практики застосування наукових відомостей у прикладних областях знань або в рамках самої математики;

- натурфілософський підхід до пізнання світу, що переростає в бар'єр метафізики (розділення і навіть протистояння об'єкта й суб'єкта пізнання, жорстко детерміністський підхід із запереченням або неврахуванням імовірнісних процесів і закономірностей, надмірне захоплення класифікаціями, т.п.);

- бар'єр еkleктизму й безпринциповості – насамперед, як прагнення людини до некритичного використання положень із по суті різних теоретичних або інших концепцій. Особливо яскраво наявність цього бар'єра в людини проявляється в запалі полеміки у прагненні будь-якими аргументами й засобами відстояти свою точку зору;

- недостатній поштовх і врахування фактора особистості (у пізнанні невідомого, у навчанні, у саморозвитку) й інші.

Отже, ми переконалися в тому, що у процесі навчання математиці є підстави для виникнення в учнів світоглядних орієнтирів, причому як негативного (бар'єри), так і позитивного характеру. Надаються такі підстави й навчальним математичним матеріалом.

У зв'язку з усім вищесказаним цілком природно виникає методико-філософська проблема як поповнення переліку можливих бар'єрів, так і дослідження їх різних проявів у практиці навчання математиці або інших навчальних курсах. Для методичної науки важливою, на наш погляд, є проблема розробки шляхів і практичних заходів попередження виникнення в учнів тих чи інших бар'єрів або практичних дій щодо їх подолання.

Література:

1. Загвязинський В.И. Методология та методика методических исследований. – М.: Педагогика, 1982, – С.152.
2. Кузьмина Н.В. Способности, талант учителя. – Л.: Из-во «Знание» РСФСР, Ленинградская организация, 1985, – С.89.
3. Леднев В.С. Від ідеї до реалізації // Народна освіта. – 1997. – №6. – С. 5-10.
4. Луканкин Г.Л. Научно-методические основы профессиональной подготовки учителя математики в педагогическом институте. – Л., 1989, – С. 59.
5. Шубинський В.С. Формирования диалектического мышления у школьников. – М.: Знание, 1984, – С.138.

Сергєєва О.П.

ОСМИСЛЕННЯ ЕТНОСОЦІАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ В УКРАЇНІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ

Досвід перших років державотворення в Україні засвідчив, що обов'язковою складовою розбудовчих реформ має бути соціальна програма. Держава потребує самостійності в соціально-економічній та фінансовій сферах, які посилюють її політичну незалежність. Значною мірою саме рівень життя народу визначає успішність реформаційних новотворень. І, навпаки, невіршеність соціальних проблем створює підґрунтя для різних політичних спекуляцій, дає можливість недобросовісним політичним силам маніпулювати свідомістю мас у власних цілях. Підтвердженням цьому слугує тривала, складна виборча кампанія 2004 року. Тому добробут народу – це соціальна стабільність суспільства, гарантія подальшого розбудовчих процесів зміцнення держави. Саме ці чинники визначають актуальність дослідження етносоціальних процесів в Україні.

У розвитку цих процесів у 60-90-х роках ХХ ст. можна виділити два етапи: 60-80-ті роки та 90-ті роки. Це два проміжки часу, що охоплюють дві різні епохи в політичному, економічному, ідеологічному плані.

60-80-ті роки – це період загострення кризи радянської системи, яка виявлялася і в невпинному падінні економічних показників, і в розчаруванні більшості населення в комуністичних ідеалах, і в наростаючих опозиційних настроях передової частини суспільства. А регресивно-реакційні тенденції в політиці правлячої верхівки були закономірним результатом цих процесів, спробою зупинити цей розпад.

90-ті роки поставили нові історичні завдання перед уже незалежною Україною: це й завдання державного будівництва, і відродження економіки на нових засадах, і нові ідеологічні пріоритети. Цей новий етап теж був складний і наповнений протиріччями, які потребували розв'язання.

Завдання цієї статті – проаналізувати напрями та зміст етносоціальних процесів в умовах відживаючої і нової епох, динаміку їх розвитку, взаємозв'язок цих процесів, явища, які вони породжували. А також на даному матеріалі акцентувати увагу на важливих аспектах, поняттях теми «Етносоціальні процеси в Україні», необхідних для формування громадянської свідомості учнів у процесі вивчення цієї теми в курсі історії України (11 клас). Узагалі, робота над вивченням етносоціальних проце-

сів у 60-90-ті роки в Україні може стати досить цікавою і захоплюючою, якщо вчитель у повній мірі використає той потенціал, який закладений у цій темі. Адже під час підготовки до уроку в учнів є унікальна можливість самостійно провести соціальні дослідження, опитування, взяти інтерв'ю в тих, хто був свідком явищ, які вже стали історією; попрацювати з історичними документами, експонатами тієї епохи, які збереглися в кожній сім'ї (фотографії, газетні статті, грамоти, книги, платівки і т.п.). Інтерес до сімейних реліквій містить в собі важливий виховний аспект: зв'язок поколінь, єднання сім'ї, повага до старших. Самостійне ж дослідження, аналіз, порівняння долі конкретних людей, конкретної сім'ї на фоні вивчення етносоціальних процесів, осмислення цих процесів створює досить природні умови для формування толерантності, поваги до історичного минулого, громадянської позиції, громадянської свідомості.

Під час вивчення етносоціальних процесів в Україні в 60-80-ті рр. ХХ ст. вчителю слід звернути увагу на демографічні зміни в цей час та їх наслідки для українського суспільства, які мають суттєвий вплив і на нинішню політичну, економічну, мовну ситуацію в Україні.

У ті роки серед пропагованих Програмою КПРС комуністичних перспектив була теза про стирання національних відмінностей, що було визнано, правда, тривалим процесом. Це явище належало до нового етапу «розвитку національних відносин» у СРСР, що характеризувався дальшим «зближенням націй і досягненням їх повної єдності». Тобто йшлося про так зване «злиття націй» і перетворення їх на єдину соціалістичну націю, на «нову історичну спільність – радянський народ». Так теоретично обґрунтовувалася чергова хвиля русифікації і перемішування народів в єдиному союзному казані в 60-80-ті роки. Офіційно стимулювалась зміна співвідношення українського і російського населення в УРСР на користь останнього. За переписом 1989 р., росіян в Україні налічувалося 11,4 млн., що на 882 тис. більше, ніж за попереднім переписом.

Радянська міграційна політика найбільше впливала на демографічну ситуацію у східних та південних регіонах республіки. Зокрема, у Криму українці були другою за чисельністю національною групою. Порівняно низький відсоток українців жив у Донецькій, Одеській та Луганській областях (ледь більше половини). Та й диспропорції у прирості населення цих областей зберігалися. Наприклад, з 1970 по 1979 р. українців у Донецькій області стало більше на 26 тис., а росіян – на 238 тис.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Поселялися росіяни переважно в містах, тому часто становили там більшість. Загалом українців у містах було лише дві третини.

У 80-ті рр. відбувалось активне переселення людей (головним чином пенсіонерів) з Крайньої Півночі, Далекого Сходу, Чукотки та інших районів Росії в Одеську, Миколаївську, Чернівецьку, Київську та інші області України. Для забудови їм виділялися ліпші, зокрема приморські, землі. Місцева влада, приваблена великими фінансовими і матеріальними можливостями новоселів, сприяла новітній колонізації українських земель.

Ці демографічні зміни негативно впливали на ставлення людей до основного засобу спілкування – мови. Якщо в 1959 р. мову своєї національності вважали рідною 93,5% українців, то в 1989 р. – 87,7%. До того ж у 80-ті роки російською мовою вільно володіли кожні два з трьох українців, а українською – лише кожен четвертий представник російськомовного населення республіки.

Водночас продовжувалася практика переселення українців у віддалені райони СРСР. До примусово заселених ними Сибіру, Казахстану, Далекого Сходу, Уралу, Півночі додалися нові адреси добровільних поселень наших земляків, зваблених романтикою, організованим набором робітників та щедрими обіцянками. Перепис 1989 р. наочно продемонстрував результати цієї політики. На той час у Приморському краї мешкало 185 тис. українців, у тому числі близько 12 тис. у Владивостоку. В Ямало-Ненецькому національному окрузі українці становили 17,2% населення, в Магаданській області – 15,4%, у Кустанайській – 14,6%. 105 тис. українців проживало на Кольському півострові, 268 тис. – у Тюменській області.

У 60-80-ті роки спостерігалось відносне зменшення українців на власній землі: з 76,8% у 1959 р. до 72,7% у 1989 р. Зумовлене це явище не лише масовим переселенням росіян в Україну, а українців на неосвоєні простори Росії, а й низьким рівнем природного приросту населення республіки, який упав з 13,6 осіб на тисячу жителів у 1960 р. до 1,7 – у 1989 р. У деяких областях (Вінницькій, Кіровоградській, Полтавській, Сумській, Харківській, Черкаській, Чернігівській) спостерігалася загрозлива картина переважання кількості померлих над народженими. Близькими до цих показників наприкінці 80-х років були Донецька, Хмельницька та Луганська області.

Спостерігалась стійка тенденція до зростання кількості сімей, які складалися лише з двох осіб. Наприклад, у 1970 р. їх було 28,3%, а в 1989 р. – вже 35,1. Водночас більш як удвічі

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

зменшилося число сімей з чотирма і більше дітьми. Пояснюється це не лише входженням України в коло високоцивілізованих держав, а й низьким життєвим рівнем. Скажімо, у 1970 р. споживання на душу населення в СРСР було удвічі нижчим, ніж у США, без урахування різниці в якості товарів і послуг. Для наповнення щотижневого споживчого кошика на початку 80-х років ХХ ст. американцеві потрібно було працювати 18 год., а українцеві 53 (при 41-годинному робочому тижневі).

Розглядаючи під час вивчення теми динаміку соціальних змін у 60-80-ті роки, варто підкреслити суттєвий вплив демографічних зрушень у ці роки на історичний процес. На прикладі цих явищ яскраво простежуються причинно-наслідкові зв'язки в історії, що особливо важливо для формування розуміння закономірностей логіки історичного розвитку.

У 60-80-ті рр. спостерігалися явища, які свідчили про структурні зміни в господарстві республіки, властиві державам, що стали на шлях інтенсивного індустріального розвитку. Чисельність робітників з 8 млн. у 1960 р. зросла до 14 млн., а колгоспників зменшилася удвічі й становила в 1989 р. 3,5 млн. У 2,3 разу зросла соціальна група службовців (до 6,3 млн. осіб). Кількісне зростання інтелігенції, на жаль, не супроводжувалося піднесенням престижу, соціального визнання та відповідного заохочення інтелектуальної праці.

Радянська схема поділу суспільства на класи не давала повної та об'єктивної картини його структури: у ній не знайшов відображення клас партійно-державної бюрократії, який, власне, й володів усіма засобами виробництва. Відчужені від власності робітники і селяни перетворилися на найманих працівників. Інтелігенція також змушена була перейти на державну службу, продаючи свій інтелект за мізерну платню.

Продовжувався процес урбанізації. На середину 60-х років припадає період рівноваги міського і сільського населення. Надалі баланс помітно порушився на користь міста й на середину 80-х років співвідношення становило 2 : 1. Переселення в міста селян, переважно українців, основних носіїв національної свідомості, традицій і ментальності, сприяло пом'якшенню русифікаторської політики Москви.

Проголошені Конституцією соціальні гарантії реалізувалися надто повільно і неповно. Черга на житло у містах зростала і становила в 1985 р. близько 2 млн. сімей. Незважаючи на приріст населення у 1966-1985 рр. на 5,5 млн. осіб, спорудження житла перебувало на рівні кінця 50-х років. Окрему квартиру

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

сім'я очікувала від 10 до 20 років.

Суттєво підвищився освітній рівень жителів республіки. Володарів атестата про середню та диплома про середню спеціальну освіту за тридцятиліття між 1959 і 1989 рр. побільшало у 5,3 разу і налічувалося 20 млн. осіб. Відповідно вищу освіту мали у 5,9 разу більше людей (4,2 млн. осіб). Щоправда, якщо в місті диплом вищої школи мав кожен дев'ятий, то на селі – кожен тридцять шостий. Кількість науковців зросла з 46,7 тис. осіб у 1960 р. до 215 тис. у 1987 р.

Відбулося зміщення профорієнтаційних пріоритетів. Молодь прагнула здобути не творчі чи виробничі професії, а зайняти «теплі» місця у сфері розподілу, торгівлі, обслуговування.

Освіта, наука, культура, медицина фінансувалися за залишковим принципом.

Отже, соціальні процеси в Україні відображали формування сучасного індустріального суспільства і водночас кризи соціального ладу, заснованого на директивній економіці, колективній безвідповідальності, монополії КПРС на владу і бюрократії – на національні багатства.

Перехід до ринкової економічної системи, докорінна зміна принципів соціальної політики призвели до значних змін у соціальній структурі українського суспільства. Що найпомітніше, так це значне майнове розшарування. Якщо в 1990 р. середній дохід найзаможніших громадян України (10%) у 4 рази перевищував відповідний показник найбідніших (10%), то в 1999 р. цей показник зріс у 3 рази. За оцінками експертів, 10% населення України концентрували 40% доходів, причому $\frac{3}{4}$ цих доходів мали кримінальне походження.

За дослідженнями соціологів, такий розрив у доходах може призвести до соціальних вибухів (порогом є десятикратне перевищення). Проте слід відзначити, що прошарок заможних людей є незначним і складає 2-4% населення.

У той же час непомірно зросли масштаби бідності, яка охопила всі верстви населення, незалежно від професій, освітніх та демографічних ознак. Якщо раніше бідними були переважно люди з низьким рівнем освіти, поганим здоров'ям або такі, що з різних причин не працювали, багатодітні родини тощо, то протягом останніх років у розряд бідних потрапили й ті верстви, які за своїми соціально-демографічними ознаками були найбільш захищені від такого ризику: молодь з високою професійно-освітньою підготовкою, люди 30-50 років, що мали високу кваліфікацію і роботу, пенсіонери, які отримували максимальну

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

пенсію, діти. Повсякденним стало таке явище, як безробіття. Хоча офіційно зареєстрований показник безробіття був невисокий (декілька відсотків працездатного населення), але реально він був значно вищий. Досить поширеним стало приховане безробіття: люди офіційно значилися на якомусь підприємстві, але реальної заробітної плати не отримували через простой на виробництві тощо. За підрахунками спеціалістів, прихованих безробітних в Україні було кілька мільйонів чоловік.

Зростання бідності відбувалося за рахунок «розмивання» середнього класу (люди з середніми доходами, що займають міцне становище в суспільстві). Аналізуючи зміни в середньому класі, слід підкреслити, що «доперебудовний» середній клас складався переважно з науково-технічних працівників та службовців. Статус його представників визначався переважно рівнем освіти та способом життя, а не привілейованим економічним становищем. На сучасному етапі основою середнього класу є підприємці, високооплачувані спеціалісти, частина науково-технічних працівників і службовців. З покращенням економічного становища відбувалося зростання середнього класу. Проте в 90-х роках він ще не став основою для стабільного розвитку країни.

Аналіз даних про розшарування населення за рівнем доходів, витрат на реального споживача свідчить про те, що переважна частина населення споживає набагато більше, ніж має офіційних доходів. Це свідчить про поширення незареєстрованої зайнятості серед усіх верств населення. Різниця полягає лише в тому, що для одних – це єдине джерело реальних доходів (не кримінального походження), яке дає змогу хоч якось прожити, а інші саме за рахунок порушення законодавства отримують високі та надвисокі доходи.

Значні соціальні зрушення сталі соціальної системи призвели до формування помітного прошарку людей, яких називають маргіналами (у народі більш поширена назва «бомжі» та інші). До цієї групи належать особи, які через різні обставини опинилися на узбіччі суспільства, втратили або втрачають зв'язок з його основними інституціями, відчувають глибокі деструктивні зміни свого соціального та психологічного стану.

Усі ці соціальні зрушення були результатом прогресуючого загострення кризової ситуації в Україні в першій половині 90-х років, що відбулося на життєвому рівні народу і призвело до зміни соціальної структури України, яка змінювалася у двох напрямках:

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

а) маргіналізації:

- втрата стабільних доходів, чітких орієнтирів, що вивело соціальну структуру суспільства з рівноваги;
- поширення відчуття соціальної невпевненості;
- криза довіри до держави як гаранта соціального статусу та його збереження.

б) поляризації:

- форсоване розшарування, різке зростання суспільної напруги між полюсами «багаті» – «бідні», зменшення середнього класу (з 77,7% до 36,1%) – надійного гаранта суспільної стабільності.

Незалежна Україна зіткнулася зі специфічними етнополітичними чинниками, пов'язаними зі змінами в її геополітичному становищі. В Україні, за даними перепису 1989 р., українці становили 72,6% населення, росіяни – 22%, євреї, білоруси, румуни, молдавани, болгары, поляки, угорці, татари та інші – 5,4%.

Характерно, що відродження державності України було здебільшого позитивно сприйняте представниками всіх націй і народностей, які мешкають на її території.

Спираючись на історичний досвід державотворення, зокрема демократичні принципи Української Народної Республіки, у налагодженні міжнародних відносин, Верховна Рада у Декларації про державний суверенітет України від 16 липня 1990 р. проголосила, що громадяни всіх національностей становлять її народ. Гарантії всім національностям, що проживають на території України, прав на їх вільний національно-культурний розвиток зафіксовані в Конституції. Таким чином, важливим є те, що держава не тільки декларувала, а й послідовно здійснює політичний курс на утвердження рівності перед законом усіх національних громад, що створює міцну основу демократії.

Україна – поліетнічна країна. Неукраїнське населення поділяється на кілька когортних груп. Першу складають росіяни (понад 11,3 млн. чол.), другу – етноси, чисельність яких перевищує сотисячний рубіж. В Україні таких етносів налічується вісім. Це євреї, білоруси, молдавани, кримські татари, болгары, поляки, угорці, румуни. Частка їх становить приблизно 4% від усього населення держави. Третю когарту утворюють національні громади, чисельність яких перевищує п'ятдесятитисячний рубіж, проте не досягає сотисячного. Таких етносів в Україні чотири:

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

греки, казанські татари, вірмени та німці. Загальна частка їх у народонаселенні становить 0,6 відсотка.

До четвертої когортної групи належать етнічні громади, чисельність яких перевищує 10 тис., але не досягає 50 тис. чол. Це цигани, гагаузи та грузини. Нарешті, п'ята когорта – це етно-групи, чисельність яких не перевищує десятитисячний бар'єр, однак налічує більш як тисячу чоловік у кожній етнічній групі.

Ці дані змінюються у зв'язку з посиленням міграційних процесів, проте мало впливають на усталену етнічну карту України. Важливими складовими багатонаціональної реальності є характер розселення, домінантна релігійна орієнтація громад.

Так, для кримських татар, болгар, угорців, румунів, греків характерний компактний характер розселення. Усі вони, крім греків, проживають переважно в сільській місцевості. Релігійна орієнтація кримських татар – ісламська. Інші названі народи є представниками православної, католицької та протестантської конфесій. Характер розселення росіян – переважно дисперсний, 88% їх мешкає в містах, майже всі віруючі – православні.

У містах або в основному в містах розселилися білоруси, євреї, поляки, казанські татари і вірмени. Релігійна орієнтація євреїв – іудейська, казанських татар – ісламська, білорусів – православна, поляків – католицька. До православної конфесії належать також греки. Вони поселилися здебільшого компактно і в селах, і в містах. Міський тип поселення характерний для вірмен. Віруючі вірмени належать переважно до вірмено-григоріанської церкви. Компактно і здебільшого в сільській місцевості мешкають німці. Їхня релігійна орієнтація – протестантська.

Громадяни цих та інших національностей становлять народ України. Слід виділити дві сторони значення цього терміну – державну та етнічну. При цьому треба виходити з того, що не існує російського, болгарського, угорського, єврейського народів України. Всі вони мають відповідно батьківщину в Росії, Болгарії, Ізраїлі, в інших країнах. Отже, є російське, угорське, болгарське, єврейське населення України, яке становить складову частину народу України в державному значенні. Стосовно кримських татар, гагаузів, караїмів, донецьких греків (відмінний від середземноморського тип етносу), то для них Україна – єдина батьківщина і корінна земля поселення.

Тому, наприклад, повернення кримських татар на свою батьківщину є важливим завданням, що потребує великої політичної та суто людської уваги. Нині в Україні, переважно у Криму, їх налічується близько 300 тисяч осіб.

З проголошенням незалежності Верховна Рада України прийняла Декларацію прав національностей. Законами України «Про національні меншини в Україні», «Про освіту», «Про мови», «Основи законодавства України про культури» створені сприятливі умови для культурного піднесення представників усіх націй і народностей, які мешкають на території України. Надзвичайно важливе значення має забезпечення функціонування поряд з державною українською мовою мов національних меншин, якщо вони проживають компактно в межах певних адміністративно-територіальних одиниць. Усі вони вільно сповідують свою релігію, їм гарантується право використовувати свою національну символіку, відзначати національні свята тощо. Повернуто багато історичних назв містам і селам, які свідчили про те, що на цій території проживали колись або проживають нині німці, чехи, поляки, греки. Здійснюються заходи щодо створення в місцях компактного проживання національних груп закладів народної освіти з навчанням національними мовами.

Після проголошення незалежності України було створено Комітет у справах національностей при Кабінеті Міністрів, згодом реорганізований у міністерство (нині – Державний комітет у справах національностей та міграції). На нього було покладено функції відродження та розвитку мов, культур, вільної реалізації потреб людей усіх національностей, що проживають на території України.

На сьогодні законодавча база міжнаціональних відносин, що функціонує в Україні, світовим співтовариством визнана взірцевою. У Верховній Раді України плідно працює Комітет з питань прав людини, національних меншин і міжнаціональних відносин.

Література:

1. Вівчарник М.М., Панченко П.П., Чмихова В.І. Українська нація: шлях до самовизначення. – К.: Вища школа, 2001.
2. Груша Р.П. Етносоціальні процеси та рівень життя населення в 60-80-і роки // Історія та правознавство. – 2004. – №4.
3. Історія України / Керівник авт. кол. Ю.Зайцев. – Львів: Світ, 1998.
4. Кремень В., Ткаченко В. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації. – К., 1999.
5. Нарис історії України / За заг. ред. ак. В.А.Смоля. – К.: Генеза, 2002.
6. Слюсаренко А.Г. та ін. Новітня історія України (1900-2000). – К.: Вища школа, 2000.
7. Субтельний О. Україна. Історія. – К.: Либідь, 1993.
8. Турченко Ф.Г. и др. Новейшая история Украины. Часть вторая (1939-2001). – К.: Генеза, 2001..

Крайня М.І., Портна Л.В.

ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ніхто не заперечуватиме сьогодні, що життя змінюється і разом з тим вимагає нових підходів до викладання й вивчення української мови в наших загальноосвітніх закладах. Велика увага приділяється розвитку усного мовлення (мовець повинен вміти ясно і точно висловити свою точку зору, дати об'єктивну оцінку спілкуванню тощо).

Формуються якісно нові потреби в мові та нові вимоги до вивчення української мови. Одним із головних завдань навчання української мови є вироблення у школярів умінь і навичок виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях під час сприймання, відтворення і створення висловлювань з дотриманням мовного українського етикету.

Уже давно вчителі-словесники погоджуються, що розвиток діалогічного мовлення посідає значне місце в розвитку мовлення учнів взагалі.

У програмі з мови (В.Новосьолова, А.Скуратівський, Г.Шелехова) комунікативна змістова лінія «визначає зміст роботи над формуванням в учнів умінь сприймати усне і писемне мовлення, відтворювати, самостійно будувати усні й письмові висловлювання різних жанрів, які необхідні учням у період навчання, у процесі майбутньої діяльності і просто в життєвому спілкуванні» [5].

Ми бачимо, що дана програма має помітно розширений спектр видів робіт з розвитку мовлення, до яких уведено складання діалогів як одного з засобів формування мовленнєвої компетенції школярів. Заняття з української мови треба будувати так, щоб кожен із проведених видів робіт виконував свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб учні успішно оволодівали і монологічним, і діалогічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення (уважно, не перебиваючи, слухали співрозмовника, були ввічливими, переконливо і тактовно відповідали на запитання та ін.)

Мовлення кожної людини є одним із найважливіших показників її загальної культури, загальної грамотності в широкому значенні слова, тому формування мовленнєвих умінь полягає в тому, щоб допомогти учням оволодіти правильним, комунікативно-доцільним українським мовленням.

Правильність, що передбачає володіння нормами літератур-

ної мови, є обов'язковою, хоча й елементарною вимогою мовленнєвої культури. Її вищим ступенем є багате, точне, виразне мовлення, а основним критерієм – комунікативна доцільність, тобто доречне вживання мовних засобів, що відповідає завданням і умовам спілкування. Слід пам'ятати, що гарне мовлення – це мовлення багате, точне, виразне.

Потреба навчати школярів діалогічному мовленню набула особливої актуальності у зв'язку з визначеною «Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови» необхідністю щосеместрової перевірки рівня сформованості вмінь і навичок з даного питання.

Проблема діалогічного мовлення не нова і багатоаспектна, тому досліджується багатьма науками: філософією, психологією, мовознавством.

Складання діалогів, усний переказ і усний твір входять до загальної системи розвитку усного мовлення і спираються на принципи взаємозв'язку між усним і писемним мовленням учнів, зв'язку роботи з розвитку усного мовлення з граматичним матеріалом, виховання зацікавленості у високій культурі живого слова.

Для формування діалогічного мовлення великого значення набуває вдале використання різноманітних завдань. До найефективніших належать такі види робіт:

- 1) спостереження за діалогами та їх стилістичний аналіз;
- 2) реконструювання монологічного тексту в діалогічний;
- 3) складання власних діалогів:
 - а) за поданими репліками;
 - б) відповідно до запропонованої ситуації;
 - в) використовуючи певну структурну організацію.

Формування діалогічного мовлення вимагає врахування таких психологічних чинників мовленнєвої діяльності: мовленнєва здібність, інтуїція, дар слова, мовне чуття.

Володіння діалогічним мовленням передбачає формування вмінь і навичок вести бесіду у зв'язку з прочитаним, прослуханим або побаченим у межах мовленнєвої ситуації, самостійно використовуючи програмний мовний матеріал для реалізації комунікативних завдань, найбільш типовими серед яких є: розпитати, запропонувати, повідомити, уточнити, заперечити, пояснити, оцінити, обґрунтувати тощо.

Чинна програма з рідної мови визначає вміння, якими повинні оволодіти учні в процесі навчання діалогічного мовлення. У ній, зокрема, визначається необхідність перевіряти здатність

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

школярів:

а) виявляти певний рівень обізнаності з теми, що обговорюється;

б) демонструвати вміння складати діалоги відповідно до запропонованої ситуації й мети спілкування; використовувати репліки для стимулювання, підтримки діалогу;

в) висловлювати особисту позицію щодо теми, яка обговорюється;

г) аргументувати висловлені тези, спростовувати помилкові висловлювання співрозмовника; демонструвати певний рівень мовленнєвої вправності під час діалогу (стислість, логічність, доречність, винахідливість тощо).

У писемній формі діалогічне мовлення використовується в художніх творах як засіб відтворення мовлення та характеристики персонажів. У процесі вивчення художніх творів на уроках літератури бажано звертати увагу на діалоги, використовуючи їх як зразки для подальшої роботи над формуванням умінь і навичок діалогічного спілкування.

Особливої уваги потребує навчання школярів вести діалог не лише на теми, визначені програмою, а й на будь-яку актуальну тему, що висуває життя. Для цього необхідно цілеспрямовано формувати такі вміння:

а) добирати основну інформацію у процесі читання;

б) формувати власну думку з певної проблеми;

в) обстоювати, аргументувати власні погляди;

г) ставити проблемні запитання;

г) володіти технікою уточнюючих запитань, доповнень;

д) швидко переходити з теми на тему;

е) додержуватися норм українського мовленнєвого етикету.

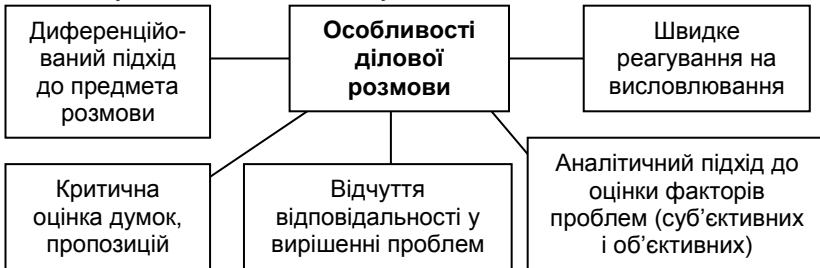
У науковій літературі представлена строката класифікація видів діалогу: побутовий, навчальний, художній, діловий.

Відомо, що формування діалогічного мовлення починається з родинного виховання. Діти користуються переважно побутовими діалогами. Коли розпочинається навчання рідної мови і діалогічного мовлення, важливу роль відіграє навчально-виховний процес, де велике значення набувають навчальні діалоги.

Художній діалог виявляється в можливостях поєднання мовленнєвого розвитку з художньо-естетичним вихованням учнів. Звернення до елементів художності допомагає встановленню, зміцненню контакту між особами, що перебувають у діалогічній взаємодії.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

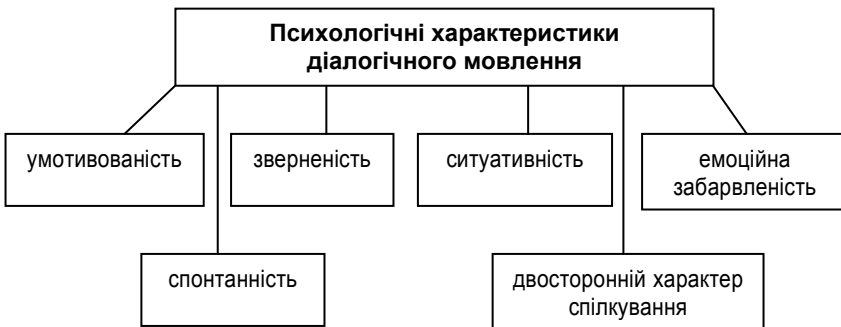
Діловий діалог являє собою акт прямої взаємної комунікації в офіційно-діловій сфері. Треба пояснити учням, що він застосовується в ділових стосунках.



Залежно від змістової функції діалоги можуть бути запитально-відповідні, розповідні, полемічного характеру (діалог-суперечка, діалог-дискусія) тощо.

Що ж є науковим обґрунтуванням формування, закріплення і, нарешті, вдосконалення мовленнєвих умінь, необхідних для складання й розігрування діалогів?

Формування умінь і навичок діалогічного мовлення можливе за умови всебічного врахування специфіки мовлення як діяльності, в основу якої покладено положення теорії мовленнєвої діяльності (психолінгвістики).



Мовлення завжди мотивоване. Вихідною спонукальною причиною мовленнєвого акту є мотивація. У навчальному процесі мотив сам по собі не виникає. Тому необхідно створити умови, щоб у школярів виникло бажання й потреба щось казати.

Знання психологічних та лінгвістичних особливостей діалогічного мовлення необхідні вчителю для того, щоб керувати процесом навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Відповідно і мовленнєвий матеріал для діалогу можна подавати у формі мовленнєвих знаків, формул, штампів.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

На початковому етапі розвитку діалогічного мовлення використовуються вправи, що вимагають спостереження за мовним оформленням та його редагування. Наприклад:

Прочитайте діалоги. Зверніть увагу на лексичну надмірність у репліках-відповідях першого і стислість висловлювань другого діалогу. Перефразуйте репліки, запишіть свої варіанти діалогів.

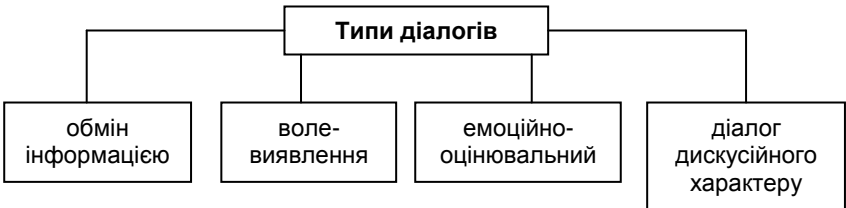
* – Ким працює твій батько?

- Мій батько працює електриком на радіозаводі.
- А де навчається твоя сестра?
- Моя сестра навчається в медичному інституті.
- А ти в майбутньому ким мрієш бути?
- Я мрію бути юристом.

** – Хто черговий?

- Я.
- Хто відсутній?
- Іванов.
- Чому?
- Хворіє.
- Відкрили зошити. Перевірємо домашнє завдання. Васильченко, читай перше речення.
- «Праця людину годує, а лїнь марнує».
- Повтори ще раз слово «марнує». Яка остання буква?
- Є.
- Добре. Читай далі.

У старших класах доцільним є стилістичний аналіз діалогів різних типів. Для цього необхідно використовувати фрагменти діалогічного мовлення з творів художньої літератури.



На другому етапі розвитку діалогічного мовлення учням можна запропонувати вправи на реконструювання, тобто на трансформацію монологічного висловлювання у діалогічне. Наприклад:

Перебудуйте поданий монологічний текст у діалог, уявивши ситуацію: ваш товариш запитує, а ви відповідаєте.

Щоб записатися до бібліотеки, необхідно пред'явити учнівський квиток, заповнити формуляр. У ньому слід вказати прізвище, ім'я, по батькові, школу, клас. Після заповнення картки слід звернутися до

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

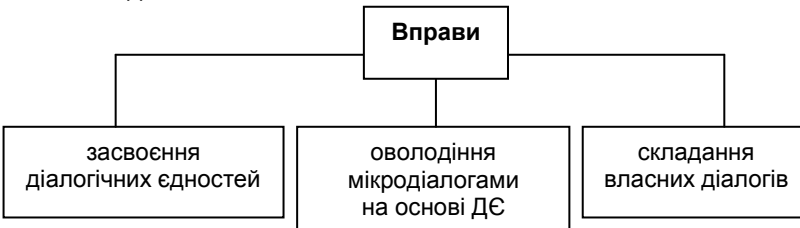
чергового бібліотекаря для одержання читацького квитка. Читацький квиток дає право користуватися і бібліотекою, і читальною залом.

Особливого значення набувають вправи на конструювання діалогів. Джерелом для цього повинні бути навколишня дійсність, спостереження, власний досвід учнів. При цьому необхідно звернути увагу школярів на те, що будь-якому діалогічному висловлюванню властиві свої композиційні та мовні особливості, як-от: спеціальні формули етикету (вітання, знайомства, згоди, подяки, прощання та ін.), тональність спілкування, розмаїття інтонаційних відтінків, використання неускладнених і неповних речень, прагнення до стислості вислову.

Робота над діалогом у загальноосвітній школі повинна здійснюватися на ретельно відібраному навчальному матеріалі, добір торкається не тільки мовного матеріалу – фонетичного, граматичного, лексичного, а й мовленнєвого, який можна використовувати у вигляді діалогів-зразків, що ілюстрували би різні функціональні типи діалогів, характерні для реального процесу спілкування.

Вихідною одиницею навчання діалогічного мовлення є діалогічна єдність (ДЄ – сукупність реплік, що характеризуються структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю) – головний компонент діалогу. Оволодіння нею становить зміст першого етапу навчання діалогічного мовлення.

Можна виділити систему вправ відповідно до етапів навчання діалогічного мовлення.

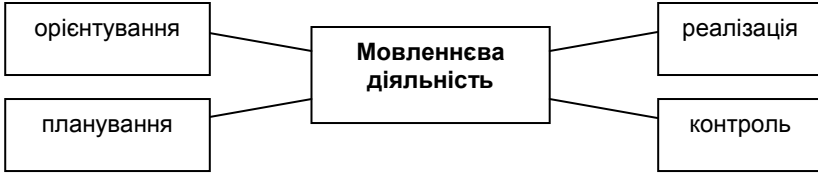


До основних мовних особливостей діалогу належать: велика кількість питальних і спонукальних речень-реплік, наявність повторів і перепитувань у репліках-реакціях, їх синтаксична неповнота, яка компенсується за рахунок попереднього висловлювання.

Навчання діалогічного мовлення передуює пропедевтична робота, у процесі якої застосовуються готові мовленнєві одиниці, характерні для говоріння в діалогічній формі, формули етикету. Важливим на цьому етапі вважається аудіювання

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

(прослуховування діалогів). Це дає змогу продемонструвати учням той рівень мовлення, якого вони повинні досягти.



Орієнтування в умовах спілкування – це визначення мети та врахування умов майбутнього спілкування, а також того, яким, монологічним чи діалогічним, буде спілкування, вибір найбільш доречних стилю, типу мовлення.

Мовець повинен також обміркувати час і зміст (тему й головну думку) майбутнього висловлювання. Певні обмеження на цей зміст накладаються обраним стилем, видом і формою мовлення. Людина повинна перейти від програми планування висловлювання до програми реалізації свого задуму у виражальні засоби мови (добір адекватних змістових слів, граматичних форм, синтаксичних варіантів висловлювання).

Мовець обов'язково повинен себе контролювати, тобто зіставляти результат виконаної мовленнєвої дії з попереднім задумом.

Якщо заздалегідь визначеної мети спілкування не досягнуто, треба зуміти розібратися, під час якого саме виду мовленнєвої діяльності людина припустилася помилки.

Діалогічне мовлення спричинюється потребою щось повідомити, з'ясувати, спонукати, передбачає усвідомлення співрозмовниками розуміння ситуації спілкування. Крім того воно передбачає зорове сприймання співрозмовника одне одного, а також міміки, жестів, інтонації.

Складання діалогів, усний переказ і усний твір входять до загальної системи розвитку усного мовлення і спираються на принципи взаємозв'язку між усним і писемним мовленням учнів, зв'язку роботи з розвитку усного мовлення з граматичним матеріалом, виховання інтересу до високої культури живого слова.

Отже, особливого значення набувають вправи на конструювання діалогів. Джерелом для цього повинні бути навколишня дійсність, спостереження, власний досвід учнів. При цьому необхідно звернути увагу школярів на те, що будь-якому діалогічному висловлюванню властиві свої композиційні й мовні особливості, як-от: спеціальні формули етикету (вітання, знайом-

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

ства, згоди, прощання, подяки та ін.), тональність спілкування, розмаїття інтонаційних відтінків, використання неускладнених і неповних речень, прагнення до стислості вислову.

Сергій Омельчук (старший учитель, м. Херсон) у своїй статті «Основа мовлення – діалог», надрукованій у журналі «Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах» пропонує такі вправи:

** Складіть діалоги, перша репліка яких вказує на запрошення:*

- а) піти до театру;
- б) відвідати засідання гуртка;
- в) приїхати на канікули до бабусі.

*** Складіть діалог телефонної розмови відповідно до ситуації:*

- а) трубку підняв не той, кому телефонують;
- б) ви не впевнені, що правильно набрали номер, уточніть;
- в) ви телефонуєте в навчальний заклад із проханням когось покликати;
- г) особи, якій ви телефонували, немає на місці, ви просите передати інформацію.

**** Доповніть список дієслів, які використовуються в діалогах учителя й учня. Складіть діалог на тему «На уроці».*

Розгорніть, встаньте, скажіть, читайте, доповніть ...

***** Складіть діалоги, використавши подані ситуації:*

- а) у вашого колеги висока температура, дайте йому кілька порад;
- б) запросіть вашу подругу до себе на день народження;
- в) ви в їдальні, замовте обід;
- г) порадьте товаришеві не робити того, про що він вам розказав, доведіть йому, що він помиляється.

Зрозуміло, що перелік вправ можна продовжувати далі, і кожен учитель буде працювати над підбором їх для свого уроку. Це підготовчі вправи щодо розвитку продуктивних умінь говоріння. Але для старшокласників ефективним видом роботи є складання діалогів дискусійного характеру, результатом чого може бути залучення учнів до ділової гри, проведення дискусії, участь у дебатах. Наприклад:

** Складіть діалог на тему «Загальнолюдські етичні цінності». У діалозі бажано акцентувати увагу й на негативних моральних якостях.*

*** Розподіліться на групи та подискутуйте на тему «Що забезпечує душевну гармонію і щастя?». Обґрунтовуючи власну точку зору, використовуйте матеріал раніше складеного діалогу.*

Перевірка сформованості діалогічного мовлення може здійснюватися таким чином: учитель пропонує двом учням

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

протягом 3-5 хвилин вибрати одну із запропонованих тем чи мовленнєвих ситуацій (теми чи ситуації пропонуються різного рівня складності), обдумати її і розіграти перед класом у формі діалогу. Оцінка ставиться кожному з учнів.

Школярі повинні продемонструвати вміння уважно і доброзичливо вислухати співрозмовника, коротко, виразно, оригінально сформулювати свою думку, дібрати цікаві, дотепні, переконливі аргументи на захист своєї позиції, у тому числі із власного життєвого досвіду, зіставити різні погляди на один предмет.

До найважливіших умінь і навичок, що становлять основу мовленнєвої компетенції, належать не тільки вміння створювати усні та письмові монологічні висловлювання різних стилів, жанрів і типів мовлення, а й уміння вести діалог з додержанням вимог мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях, а також адекватно сприймати його на слух, що передбачає зосередження уваги на осмисленні усного висловлювання.

Основна мета підібраних різних видів завдань – формування діалогічного мовлення. Цьому сприяють поурочні мовленнєві ситуації, які діти зможуть використовувати в різних життєвих ситуаціях: при зустрічі та знайомстві, диспуті, на іспитах, у телефонній розмові, у лікарні тощо.

Учитель і учень творять разом. Педагог повинен не тільки радити учням, а й сам уважно прислухатися до їхнього голосу і побажань. Уява, фантазія, творчість допомагають усім стверджувати своє «Я». Для того, щоб на уроці існувала атмосфера творчої роботи вчителя й учнів у ситуації діалогічного мовлення треба звертати увагу на форму, стиль, постановку запитань. Наприклад, „учитель пропонує подумати над темою», «рекомендує домашнє завдання».

Ситуацію діалогічного мовлення можна використати під час проведення ділових, рольових ігор. Наприклад, учень знає, що достаток сім'ї залежить від праці батьків, що є гроші, які використовуються для придбання необхідних речей. Школяр ознайомлюється з такими поняттями, як «ціна», «дорожче», «дешевше», «вартість», «здача», «режим економії».

Виконання вправ з метою навчання школярів діалогічного мовлення відкриває великі можливості для збагачення, уточнення й активізації словникового запасу учнів, а також для формування умінь і навичок додержуватися вимог певного функціонального стилю. Так, діалоги на побутові теми підпорядковуються принципам розмовно-побутового стилю. У діалогах на нейтральні теми наявний вплив книжних стилів (наукового, ділового,

публіцистичного). У діалогах, метою яких є обмін особистими враженнями, виразно відчутний вплив художнього мовлення.

Школа має забезпечити формування мовної особистості – людини, яка братиме активну участь у всіх суспільних процесах, яка задовольнила би власні потреби через здатність спілкуватися за будь-яких життєвих ситуацій.

Діалогічне мовлення сприяє розвитку в учнів уяви, фантазії, творчості.

Учитель повинен пам'ятати, що формування діалогічного мовлення учнів – процес безперервний, який здійснюється через послідовне оволодіння дітьми комунікативними вміннями і навичками. Вони повинні навчитися орієнтуватися в мовленнєвій ситуації та на цій основі визначати тему, зміст і вид діалогу, а також добирати мовні засоби для висловлювань.

Отже, навчання учнів діалогічного мовлення є одним із фундаментальних завдань, які стоять сьогодні перед учителями-словесниками.

Література:

1. Антонечко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо. – К.: Дім «КМ», 1994.
2. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя. – К., 1997.
3. Донченко Т. Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності на уроках мови // Дивослово. – 2001. – № 7.
4. Омельчук С. Основа мовлення – діалог // Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2002. – №3.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова: 5-11 класи / В.Новосолова, Л.Скуратівський, Г.Шелехова. – К., 2001.

Кузьменко Ю.В.

ФУНКЦІЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІ

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти сказано, що сьогодні основною метою трудового навчання є: формування технічно і технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах високотехнологічного інформаційного суспільства; формування в учнів життєво необхідних знань, умінь, навичок ведення домашнього господарства та сімейної економіки і основних компонентів інформаційної культури; забезпечення умов для професійного самовизначення школярів; вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці, здійснення

допрофесійної та професійної підготовки відповідно бажань та індивідуальних можливостей школярів. Досягти цієї мети можна шляхом формування у школярів елементів культури праці.

Феномен «культура праці» розглядається в сучасній педагогічній науці як складова гармонійного розвитку людини. Такий розвиток неможливий без культурологічного підходу до формування різних сторін культури школяра. Тим більше, що в Національній доктрині розвитку освіти України звертається велика увага на підвищення рівня культури як суспільства, так і особистості.

З плином часу змінюються шляхи та методи вивчення культури. Це безпосередньо пов'язано з вирішенням таких проблемних питань як взаємодія, взаємозв'язок та діалог культур, дослідження їх нових складових і елементів, що виникають внаслідок науково-технічного світового прогресу. Разом з ним змінюється і система освіти, яка на сьогоднішній день є одним із основних засобів підвищення рівня культури підростаючого покоління. Незмінним залишається одне – дитина, яка постійно перебуває в стані творчого пошуку шляхів реалізації своїх сил, постійно збагачує, накопичує, нарощує свій культурний потенціал як у процесі навчання, так і протягом усього свого життя.

Треба зауважити, що багато науковців (В.Багацький, Л.Кормич, К.Іванова, В.Лихвар, А.Маркова, Є.Подольська, В.Поліщук та ін.) присвятили свої дослідження проблемам, пов'язаним з культурою людини. У своїх працях вони підкреслюють, що даний об'єкт дослідження є багатозначним та широкофункціональним.

Однією з ланок підвищення загального рівня культури школярів є формування культури праці учнів у процесі їх трудової підготовки. Вирішення даної проблеми є особливо актуальним на сучасному етапі становлення вітчизняної школи.

З огляду на це, у даній публікації ми поставили за мету дослідити функції культури праці, як складової частини загальної культури.

Аналіз досліджень, присвячених питанням культури людини, свідчить, що всі види культури не тільки тісно переплетені в реальному житті, але й доповнюють один одного, поєднують у собі одні й ті ж самі елементи, мають аналогічні функції тощо.

Науковці виділяють різні функції культури: комунікативну, селекційну, творчу, нормативну, ціннісну, світоглядну, адаптаційну, функцію соціального контролю, інформаційну, людинотворчу, пізнавальну, гуманістичну, виховну, економічну,

організаційну та ін. Серед наведеного переліку можна виокремити ті, які, на нашу думку, найбільш широко розкривають увесь спектр багатофункціональності культури праці. Це такі функції: пізнавальна, інформаційна, виховна, комунікативна, нормативна, адаптаційна, духовна, творча, економічна, організаційна, гуманістична, світоглядна. Вони допомагають розкрити всю глибину поняття «культура праці».

Так, пізнавальна функція культури праці, насамперед, передбачає оволодіння учнями необхідними знаннями, які необхідні людині для самореалізації та удосконалення власної особистості в умовах соціального середовища.

Інформаційна функція забезпечує оволодіння дитиною відповідною інформацією, оскільки культура праці – це засіб, який сприяє виробленню певної інформації та запам'ятовуванню її. Зокрема тут міститься інформація щодо досвіду попередніх поколінь та весь спектр сучасного інформаційного простору.

Виховна функція фіксує мету, перспективи та вплив системи культури праці на розвиток особистості, тобто пристосування дитини до вимог суспільства, зміни особистісних морально-ціннісних рис школяра, які відбуваються відповідно до цих вимог, процес самовиховання тощо. Тобто рівень розвитку культури дитини віддзеркалює рівень її культурної творчості відносно самої себе.

Комунікативна функція реалізує передачу культурних цінностей, їх засвоєння та збагачення у процесі спілкування учнів із суспільством (учителями, батьками, родичами, знайомими, друзями і т.д.), розкриває вплив цінностей традиційної української культури, культури «радянської» системи та нової системи цінностей, культур інших держав на культуру праці особистості. Треба додати, що головною проблемою культури праці є не тільки її збереження, але й існування та спадковість.

Нормативна функція культури праці охоплює процес формування та поширення морально-етичних норм, правил поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, відповідно до яких учень будує свою навчальну та трудову діяльність, які становлять, так би мовити, обов'язковий соціокультурний мінімум кожного індивіда.

Адаптаційна функція створює необхідні для орієнтації учня у світі норми поведінки та оцінки його трудової діяльності, дає можливість кожній дитині, яка включається в навчально-трудоий процес пристосуватися до існуючого розмаїття вимог та потреб суспільства.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Творча функція полягає у формуванні на базі накопиченого учнем досвіду нових знань, норм, цінностей культури, трудового потенціалу, людського капіталу тощо. Формування культури праці учнів є об'єктивною необхідністю для їх творчої самореалізації у трудовій діяльності. Вона забезпечує умови для активізації і поглиблення процесів самопізнання. Без творчої енергії, виявлення відповідної активності в ході освоєння дійсності важко сподіватися на відчутні результати, пов'язані зі створенням нового й оригінального [2, с.275].

Духовна функція культури праці пов'язана з тим, що в учнів постійно збагачується і зміцнюється їх духовний світ, сили, можливості. Ця функція допомагає у формуванні наукового світогляду, моральних цінностей, естетичного досвіду, екологічної і естетичної культур, потреби в духовно багатій праці. Вона глибоко пов'язана з сутністю діяльності молодого покоління та відображає «інтегровану якість особистості, яка відбиває наявність розвитку в неї множинних культур» [3, с.117]. Щоб засвоїти духовні цінності та зробити їх особистісними характеристиками людської діяльності потрібні не тільки широке коло знань, а й уміння їх оцінювати, прагнення вдосконалювати свої знання, уміння і навички. Саме тому виховання культури праці неможливе без формування у школярів морально-етичних, світоглядних, естетичних, емоційно-вольових та ін. уявлень і переконань про цінність труда і його результатів. Культура праці, як особлива складова культурного розвитку людини, не лише розкриває багатоаспектність життєдіяльності людства, а й показує, в якій мірі духовна сторона розвитку особистості впливає на її виховання у процесі трудової діяльності: як виконується трудове завдання, як дотримується учень правил техніки безпеки, умов та організації трудового процесу, наскільки проявляється творчість, яким є кінцевий результат (якість виробів і задоволення працею), як змінюється загальна культура дитини, центром якої є загальнолюдські інтереси і цінності, тощо. Духовна сторона культури праці пов'язує в собі внутрішній світ переконань дитини, яких вона дотримується у своїй діяльності, і відображає її особистісну культуру.

Економічна функція культури праці полягає в розвитку таких рис особистості як бережливість, раціональність, економічність, підприємливість та господарське ставлення до процесу праці. Ця функція покликана допомогти у формуванні економічної культури індивіда відносно його трудової діяльності.

Організаційна функція забезпечує інтеграцію особистості

і виробництва в сучасний вимір ринкових відносин та без посередньо відповідає за процес організації трудової діяльності. Це має прояв, зокрема, у готовності школяра дотримуватись правил підприємства, де він буде працювати, вимог і обов'язків, які буде покладено на нього, у формуванні відповідальності за свої дії, вчинки, роботу задля забезпечення безперервності виробничого процесу, уміння організовувати своє робоче місце та ін.

Гуманістична функція пов'язана зі зростанням у нашій державі ролі гуманістичних цінностей і вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти, у тому числі підвищення рівня культури праці, як однієї зі складових загальної культури. Процес формування культури праці повинен йти шляхом возвелічення людської гідності, тобто відповідати гуманістично-особистісному підходу, який сьогодні є характерним для розвитку освіти України.

Світоглядна функція культури праці полягає в синтетичному підході до розвитку культурної всебічно розвиненої особистості. Світогляд дитини – це система елементів свідомості, що впливають на сприйняття і розуміння оточуючого її світу в соціокультурному вимірі, через який вона включається в різні сфери трудової діяльності. Культура праці покликана допомогти учню не тільки пізнати світ і самого себе, але й визначити своє місце в сучасному світі, формувати у школярів, як суб'єктів майбутньої трудової діяльності, культурологічний погляд на сучасну сферу праці, тобто організувати життя людей, яке представлене у продуктах матеріальної і духовної діяльності, у системі соціальних інститутів, моральних норм і цінностей, визначати ставлення людини до оточуючого світу, до інших індивідів і до самої себе [1, 265].

Виокремити головні функції культури праці неможливо, тому що всі вони рівнозначні і відповідають за дію всієї системи культури праці учня у процесі трудової підготовки. Процес формування культури праці є безперервним. Він не обмежується шкільними роками, а триває протягом усього життя людини. Сьогодні неможна уявити справжнього фахівця, який не підвищує свій рівень культури.

Отже, процес формування культури праці людини – це багатофункціональна система, яка може забезпечити дитину тим «багажем» культури, що в подальшому допоможе їй у ході самореалізації, сприятиме підвищенню культурного рівня майбутньої генерації трудівників.

Наведені вище функції культури праці можуть бути успішно реалізовані в ході підготовки молоді до майбутньої трудової діяльності, зокрема на уроках трудового навчання в загально-освітній школі.

Література:

1. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
2. Чепела І. Культуротворча діяльність як чинник естетичного розвитку студентської молоді // Пед. науки: Зб. наук. праць. – Херсон: ХДПУ, 2000. – Вип. 13. – С. 274-280.
3. Шевченко Г.П. Проблеми формування духовної культури молоді засобами мистецтва // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Частина 2. – Харків: ОВС, 2002. – С. 112-124.

Мамренко К.А., Кузьмич Л.В.

**АКТИВІЗАЦІЯ МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ
МАТЕМАТИЦІ ЗА ДОПОМОГОЮ КОНТРПРИКЛАДІВ**

Важко переоцінити роль задач, які спираються на контрприклад, у навчанні математиці. Вони використовуються з метою закріплення відповідного теоретичного матеріалу, для формування практичних навичок і вмінь, як засіб контролю тощо. У запропонованій статті йдеться про використання контрприкладів для активізації логічного мислення школярів. При цьому ми маємо на увазі задачі, для розв'язання яких необхідні не просто знання правила або відтворення певного стандартного алгоритму, а вимагають напруження думки, міркувань, здогадки. Так, коли в учня 11 класу спитати, скільки всього ребер має n -кутна призма, то він у разі наявності в нього принаймні первісного уявлення про призму зможе підрахувати, що шукана кількість ребер дорівнює $3n$. Інша справа, коли це ж по суті питання сформулювати інакше: «Чи може призма мати всього, скажімо, 85 ребер?». У новому вигляді задача має більшу ентропію, більшу невизначеність: тут потрібно ще здогадатись, яке приховане теоретичне положення лежить в основі питання, яку властивість призми необхідно застосувати, щоб дати відповідь на поставлене питання. Так само, коли спитати учня того ж 11 класу, яке число більше: $\log_{1/2} 3$ чи $\log_{1/2} 7$, або $\log_{\pi} 5$ чи $\log_{\pi} 6$, то в разі знання ним властивостей монотонності логарифмічної функції, він без особливого напруження дасть правильну відповідь. Проте ситуація зміниться, коли задачу

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

сформулювати по-іншому: «Яке число більше: $\log_3 2$ чи $\log_2 3$?». Для успішного її розв'язання школяр повинен здогадатися порівняти кожне з двох даних чисел з одиницею – $\log_3 3$ і $\log_2 2$ (оскільки $\log_3 2 < \log_3 3$, а $\log_2 3 > \log_2 2$, то зрозуміло, що $\log_2 3 > \log_3 2$). Як показує практика, подібні здогадки, міркування під силу далеко не кожному школяру і, отже, залучення до процесу навчання математиці задач з використанням контрприкладів, задач з нестандартним формулюванням умови, задач з більшою ентропією сприяє розвитку логічного мислення учнів, формує гнучкість і широту мислення, надає виконуваним діям осмисленості.

Зрозуміло, що фабула математичних задач, які активізують мислення школярів, може бути різноманітною. Це можуть бути задачі на осмислення суттєвих властивостей понять, задачі на осмислення теорем, питання на осмислення способів розв'язування задач. Вони можуть бути усні й письмові, підкріплені наочною опорою та уявні, це можуть бути задачі на обчислення і побудову, задачі на доведення і дослідження тощо.

Як показав аналіз діючих шкільних підручників, в них, на жаль, переважають стандартні репродуктивні задачі і значно менше задач і питань «у корінь», які найкращим чином активізують розумову діяльність учнів, розвивають їхнє мислення. Мета даного дослідження полягає саме в підборі і складанні нестандартних активізуючих задач і питань, які б сприяли поліпшенню навчання математиці в сучасній школі. Нижче наводимо деякі із запропонованих нами матеріалів, які можуть стати у пригоді вчителям – предметникам при викладанні відповідних тем в 7-11 класах:

1. Наведіть контрприклади до таких означень:

1) Рівняння $ax + b = 0$ називається рівнянням першого степеня. (Коли $a = 0$, рівняння $ax + b = 0$ не буде рівнянням першого степеня).

2) Квадратним називається таке рівняння, яке містить змінну x у другому степені. (Рівняння $x^2 - x^3 + 2 = 0$ містить змінну x у другому степені, але не є квадратним рівнянням).

3) Натуральне число p називається простим, якщо з рівності $p = ab$ випливає, що $a = 1$ або $b = 1$. (З рівності $5 = ab$, де $a = -1$, $b = -5$, не випливає, що $a = 1$ або $b = 1$. Тому за сформульованим означенням 5 не буде простим числом).

2. Що можна сказати про таке означення періодичної функції: Функція f називається періодичною, якщо для довільного x із області визначення функції f існує таке число $T \neq 0$, що $x+T$

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

також належить до області визначення функції, яку розглядаємо, і $f(x+T) = f(x)$? (Нехай функція f визначена на множині дійсних чисел рівністю $f(x) = x^2$ ($x \neq 0$). Тоді для будь-якого $x_0 \neq 0$ існує таке число $T = -2x_0$ ($T \neq 0$), що $f(x_0 + T) = f(x_0)$. Але, очевидно, функція f – не періодична. Отже, сформульоване значення неприйнятне (бо число T можна підбирати залежно від значення x).

3. Наведіть контрприклад до таких тверджень:

1) Якщо $a > b$, то $a^2 > b^2$. ($a = 1, b = -2$).

2) Якщо $2x^2 > 1$, то $\sqrt{2}x > 1$. ($x = -1$).

3) Якщо $\frac{1}{x} < 1$, то $x > 1$. ($x = -1$).

Як треба сформулювати наведені твердження?

4. Які з наведених нижче тверджень хибні? (Якщо твердження хибне, то наведіть відповідний контрприклад).

1) Якщо $2x^2 < 1$, то $\sqrt{2}x < 1$. (.)

2) Якщо $\frac{1}{a} < \frac{1}{b}$, то $a > b$. ($a = -1, b = 1$).

3) У трикутниках проти рівних кутів лежать рівні між собою сторони. (У подібних трикутниках проти рівних кутів не завжди лежать рівні сторони, а лише тоді, коли трикутники рівні).

4) $\sqrt{ab} = \sqrt{a} \cdot \sqrt{b}$; $\sqrt{a^2} = a$;

$$(\sqrt{(-1)(-4)}) \neq \sqrt{-1}\sqrt{-4}; \sqrt{(-5)^2} \neq -5$$

5) Якщо функція монотонна, то вона неперіодична. (Стала функція f , наприклад $f(x) = 2$ при будь-якому дійсному x , і монотонна, і періодична)

6) Рівняння будь-якої прямої на площині можна записати у вигляді $ax + by = c$.

7) Рівняння $ax + by = c$ є рівнянням деякої прямої на площині. (Рівняння $0 \cdot x + 0 \cdot y = 0$ не є рівнянням прямої)

5. Розв'язуючи нерівність $(x - 2)x^2 - 6x + 8 > 1$, дістали відповідь: $D = (2; 3) \cup (4; \infty)$. Наведіть контрприклад. Знайдіть усі розв'язки даної нерівності. (Контрприклад: $x = 0, x = -2, \dots$. Правильний розв'язок: $D = (2; 3) \cup (4; \infty) \cup D'$, де D' – множина чисел $x = 3 - \sqrt{1 + 2m}$, $m \in \mathbb{N}, m \neq 1$. Зокрема, розв'язками даного рівняння є усі парні від'ємні цілі числа $(-2; -4; -6; \dots)$.

6. Розв'язуючи нерівність $(x^2 - x - 1)^{x^2 - 1} < 1$, дістали відповідь: $x \in (\frac{1+\sqrt{5}}{2}; 2)$. Наведіть контрприклад. Знайдіть усі розв'язки даної нерівності. (Контрприклад: $x = 0$ $(-1)^{-1} < 1$. Правильний розв'язок розглядуваної нерівності: $D = D_1 \cup D_2 \cup D_3$, де $D_1 = (-1; \frac{1-\sqrt{5}}{2})$; $D_2 = (\frac{1+\sqrt{3}}{2}; \frac{1+\sqrt{5}}{2})$; $D_3 = \{0\}$.)

7. Розв'язавши відносно x рівняння з параметром b ($b \in \mathbb{R}$) $\frac{(1-b)^3}{1-bx} = \frac{(1+b)^3}{1+bx}$, дістали відповідь: $x = \frac{3+b^2}{1+3b^2}$. Наведіть контрприклад. Запишіть правильний розв'язок даного рівняння. (Якщо $b = 0$, то розв'язком рівняння $\frac{(1-b)^3}{1-bx} = \frac{(1+b)^3}{1+bx}$ є будь-яке число x ; якщо $b \in \{-1; 1\}$, то розв'язків даного рівняння не існує. Коли $b \notin \{-1; 0; 1\}$, розв'язком розглядуваного рівняння є число $x = \frac{3+b^2}{1+3b^2}$.)

8. Чи завжди сума монотонних функцій є монотонною функцією? (Функції f і φ , що визначаються формулами $f(x) = 2x + \sin x$, $\varphi(x) = -2x$, монотонні на множині \mathbb{R} , тоді як їх сума не є монотонною функцією)

9. Доведіть, що в рівностях є помилки, знайдіть їх. Наведіть контрприклад.

1) $b^m + b^n = b^{m+n}$;

2) $2a^3 \cdot 3a = 18a^2$;

3) $a^{n-1} \cdot a^3 = a^{n-4}$;

4) $\frac{4a^3}{\frac{1}{8}a^{k+1}} = \frac{1}{2a^{k+4}}$.

Під час проведення педагогічного експерименту було встановлено, що застосування контрприкладів при розв'язуванні задач активізує розумову діяльність учнів і розвиває гнучкість мислення.

Література:

1. Акуленко І.А. Математичні вправи для розвитку логічного мислення учнів // Проблеми освіти. – 1997. – № 10. – С. 172-177.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Высшая школа, 1977. – 367 с.
3. Бардин К.В. Как научить детей учиться. – М.: Высшая школа, 1969.– 257 с.
4. Ганчев І. За математичні задачі. – Софія., 1976. – 256 с.
5. Гарднер М. Математические головоломки / Пер. з англ. – М.: Просвещение, 1971. – 207 с.

Ріпка А.Й.

НОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗКРИТТЯ, РЕАЛІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

У сучасній соціокультурній ситуації, яка характеризується стрімкими змінами в різних сферах життя суспільства – політичній, економічній, науковій і культурно-мистецькій, – поряд із освітньою та фаховою компетентністю особливого значення набувають уміння людини самостійно та нестандартно мислити, висувати різноманітні ідеї та прогнозувати, виявляти творчий підхід у будь-якій діяльності. На зміну старій уніфікованій школі, зорієнтованій переважно на середнього учня, приходиться нова система альтернативної освіти, спрямована на ефективний розвиток обдарованих дітей.

Організацію навчально-виховної роботи з обдарованими учнями та створення оптимальних умов для їхньої самореалізації, розкриття творчого потенціалу школа розглядає як одне з пріоритетних своїх завдань.

Науковий зміст роботи спрямовано на виявлення обдарованих і талановитих учнів, розкриття природи та психологічного механізму творчості на найбільш репрезентативній вибірці, забезпечення можливості використання законів творчості для вдосконалення змісту й методів навчання всіх учнів.

Однак, як показує практика, під час роботи з обдарованими дітьми постійно виникають педагогічні й психологічні труднощі, обумовлені розмаїтістю видів обдарованості, зокрема віковою та прихованою обдарованістю, безліччю суперечливих теоретичних підходів і методів, варіативністю сучасної освіти, а також невеликим числом фахівців, професійно та особистісно підготовлених до роботи з обдарованими дітьми.

За визнанням Всесвітньої організації охорони здоров'я обдаровані діти входять до групи ризику поряд із маленькими

правопорушниками.

До 40% однолітків – невстигаючі обдаровані. Ці дані були отримані дослідниками США, Канади, Німеччини, Ізраїлю. В їхніх проблемах вчителі звинувачують батьків, батьки – вчителів, учні – і батьків, і вчителів, хоча в душі в них постійно відбувається суперечка цих думок і розуміння, що щось вони роблять неправильно, засмучуючи цим оточуючих.

Насправді невдачі обдарованих невстигаючих учнів – в їхньому високому рівні креативності, художніх, лідерських та інших здібностей, незалежності та нестандартності їхньої поведінки, непогодження з нав'язаним їм авторитетом. Конфлікти вимагають від них уміння долати напруження, придушувати свої творчі потреби, а це веде до агресії або апатії. Їм конче потрібна допомога, розуміння.

Прикладом може бути Альберт Ейнштейн, який пізно почав говорити, мав низькі успіхи в гімназії, був выдрахований за неуспішність. Його розвиток був уповільнений. Складно було повірити в його обдарованість, пізніше розкриття генія.

Існує понад 100 визначень обдарованості, але всі вони трактують обдарованість як рівень здібностей, який значно відрізняється від середнього. У свою чергу здібності – це можливості людини щодо виконання певної діяльності.

Практично всі вчені доводять, що здібностей від природи не буває й не може бути. Від природи існують тільки задатки, тобто анатоמו-фізіологічні передумови для розвитку здібностей. Якими б не були задатки, ніяких здібностей не буде, якщо їх не розвивати. Якби великого Леонардо да Вінчі виховували в джунглях, він би, напевно, став великим стрільцем або чудовим мисливцем, але звичайно, не зміг би стати автором «Джоконди». Значні успіхи у навчанні дитини є підставою для визнання її обдарованою.

Дуже велике значення має період дитинства, в якому починають розвиватися задатки. Звичайно є здібності, успадковані від батьків. Усе ж більше 50% «внеску» у здібності припадає на середовище, яке створюють батьки, школа, вчителі. Спеціальні спостереження за обдарованими дітьми свідчать, що найістотнішу роль у розвитку цих дітей відіграє так званий ментор, тобто людина, яка добре знає особливості дитини, займається з нею і має значний авторитет. Таким ментором може бути один із батьків, учитель, будь-яка інша людина, яка в потрібний момент дуже вплинула на розвиток обдарованості дитини. Допомогає визначити ментора анкета «Про найдорожчу

людину». Якщо такої людини не існує, спробуйте зайняти її місце в душі дитини.

Проведений психологом комплекс діагностичних досліджень (1920 анкет, тестів) 243 учнів початкових класів, їхніх батьків, різні форми спостережень за дітьми розкрили неабиякий творчий потенціал більшості з них (72%). Особливо творчо мислять діти, гнучко будуючи графічний образ, спосіб життя, демонструючи уяву, інтелектуальні якості, природність, своєрідність («Неіснуюча тварина»).

Аналіз творчих можливостей та здібностей дітей уможливорює виокремлення певних типів обдарованості.

1. Художні здібності:
 - музичні;
 - танцювальні;
 - живопис;
 - сценічна діяльність;
 - вокал.
2. Академічні здібності.
3. Креативні (творчі) здібності.
4. Лідерські (соціальні) здібності.
5. Психомоторні (спортивні) здібності.
6. Інтелектуальні здібності.
7. Духовні здібності.

Психологічна структура обдарованості збігається з основними структурними елементами творчого розвитку людини.

Творчий потенціал проявляється вже в ранньому дитинстві. З анкетування батьків помітно, що саме для дітей з високим творчим потенціалом була характерна в ранньому дитинстві (1-3 роки) невгамовна цікавість, нескінченні запитання, великий словниковий запас, захопленість музикою, розфарбовування олівцем та словесно, розвинута мова, багата фантазія, винахідливість. У школі цих дітей характеризує відмінна пам'ять, яскрава уява, фантазія, перебільшені страхи, егоцентризм, тонка моторна координація, товариство зі старшими дітьми, дорослими, доброта, відкритість, допитливість, активне дослідження навколишнього середовища, гостре реагування на несправедливість.

Спостереження та тестування учнів 2-4 класів виділяють обдарованих серед однолітків за такими ознаками: успіх у діяльності, високі результати, почуття гумору, оперативна пам'ять, образно-логічне мислення, творчий підхід до виконання завдань, розвинене вміння вчитися, оригінальність слова, чітке бачення образу майбутнього.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Сьогодні ми можемо впевнено сказати про обдарованих дітей у галузі мистецтва (музиці, малюванні). Їхні здібності виявляються значно раніше, ніж у науці. Поступово починають розвиватися математична та мовленева обдарованість.

У цілому вчені стверджують: найбільш інтенсивний період розвитку творчих можливостей – від 2 до 5 років. Саме в цей період закладається фундамент особистості, яка вже виявляє себе.

Хоча пік творчої активності багатьох видатних математиків припадає на 20-30 років і лише у деяких – до 20 років.

Дивлячись сьогодні на дітей молодшого шкільного віку, ми не можемо з упевненістю назвати майбутнього математика чи письменника. Це просто носії абстрактних талантів. Перехід від батьківського виховання до виховання й навчання у школі є переломним етапом у психологічному розвитку та житті дитини.

Тому як вчителям, так і батькам необхідна допомога в розумінні особистісних якостей обдарованої дитини. З цією метою для батьків необхідно проводити тематичні батьківські збори «Як помітити творчі здібності дитини?».

На етапі вступу дитини до школи психолог виявляє не лише готовність дитини до шкільного навчання, а й рівень її творчих можливостей, особистісні якості, спеціальні інтереси. З даними тестування знайомить майбутніх учителів. Діти з низьким рівнем функціональної готовності входять до «групи ризику» з погляду як засвоєння програми, так і втомлюваності та підвищеної захворюваності. Для визначення рівня функціональної готовності до навчання використовуються тести Керна-Йірасека, Векслера та ін. Проаналізувавши природу, особливості та структурні компоненти, специфіку загальної і функціональної обдарованості та її розвитку, учителі прийняли нові умови роботи, змінили педагогічну свідомість, вирушили у постійний творчий пошук шляхів розвитку здібностей дітей, створення банку творчих ідей та знахідок.

Значних успіхів можна досягти у ході впровадження програми фонду «Відродження» для дітей та їх батьків «Крок за кроком», яка відкриває широкі можливості для співпраці з програмами Міністерства освіти і науки України, виходу на новий рівень підготовки дітей для навчання в комплексі. Вагомих результатів в інтелектуальному розвитку учнів досягнуто послідовниками «Школи ейдетики» через образне мислення.

Специфіка роботи вчителя початкових класів полягає у то-

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

му, що він невимушено стає для маленького школяра ментором. Саме особистість учителя початкової школи здатна запалити в дитині вогонь творчості, захоплення предметом, любов до будь-якого виду діяльності. А вміння вчителя по-справжньому підтримати дитину, створити психологічний клімат, організувати навчально-виховний процес стає вирішальним.

У класах повинна панувати невимушена атмосфера творчості, коли діти вільно висловлюють будь-які припущення, навіть помилкові. Критика з боку вчителя має бути відсутня, лише тактовні рекомендації, що направляють думки дітей, вказують на вихід із ситуації.

Щира зацікавленість кожним учнем, його успіхами та невдачами створює на уроці атмосферу світла і добра, в якій цілком розкриваються природні здібності дітей. Широке використання ігор на розвиток кмітливості; постійна подача нової пізнавальної інформації; особистісно-орієнтований підхід до навчання, для реалізації якого організовано облік навчальних досягнень учнів, різноманітний за формою, але орієнтований на особистість. Основу для формування творчих здібностей учнів, яка сплелась у цілісну систему, чітко окреслено: це знання вікової психології, індивідуальних якостей учнів, постійні спостереження, аналіз, висновки, різнотипові завдання, методичні прийоми, але не для галочки, не для перевіряючого, а для дитини.

У методиці викладання кожного уроку передбачено час на самостійне здобуття учнями знань: пошук відповідей на репродуктивні запитання; самостійне вивчення теми; творча робота у зошиті, з картками, таблицями, з довідковою літературою. Створюються можливості вибору учнем різнорівневих завдань у ході уроку, використовуються нові технології максимального розвитку творчих здібностей та інтересів учнів. В учня формується «Я»-концепція.

Невід'ємним напрямком розвитку пізнавальних інтересів, творчих здібностей дітей є позакласна та позашкільна робота. З цією метою за рахунок годин варіативної частини вводяться курси за вибором: «Творчість», «Буквар економіки». Заняття забезпечують потребу учнів у новій пізнавальній інформації, творчому пошуку, дослідженнях, формують креативність: гнучкість розуму, систематичність, послідовність мислення, відповідальність за прийняте рішення.

Обдарованість дитини може виявлятися і розвиватися поза навчальною діяльністю. Саме тому педагог повинен обов'язково

знати, чим захоплюються учні у вільний час. Адже розширення інтересів дітей сприятиме їхньому всебічному розвитку, можливо і виявленню обдарувань, а незайнятість дитини в гуртках, секціях, відповідних здібностям гальмує їх розвиток і веде до поступового зникнення. Якщо ж у дитини своєчасно розвинути здібності, вона стане обдарованою в цій сфері, зможе досягти небачених успіхів.

Отже, кожна обдарована дитина – це індивідуальність, що потребує особливого підходу. Робота з такою дитиною – велике щастя. Але не для кожного вчителя. Деякі педагоги не завжди витримують іспит талантом свого вихованця, не кожен може, як В.А.Жуковський, передати пальму першості «від переможеного учителя – переможцю-учневі». Виходить, що вміння оцінити чужий талант і безкорисливо допомогти його становленню – це теж особливий дар.

Два світи є в людини:

«Один, который нас творил,

Другой, которым мы от века

Творим по мере сил...»

Ці слова М.Заболоцького співзвучні з сьогоднішнім, з головною метою школи на сучасному етапі.

Література:

1. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. – М.: Школа-пресс, 1993.
2. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М.: Образование, 1996.
3. Яковлева Е.Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учеников / Под ред. В.И.Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 78 с.
4. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
5. Учителю об одаренных детях / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 354 с.

Слюсаренко Н.В.

КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІВЧАТ

Сьогодні, коли у шкільній освіті в більшості випадків переважають репродуктивні форми організації навчання, особливого значення набуває конструкторсько-технологічна діяльність школярів, для якої, без сумніву, характерні елементи

творчості. Але, як свідчить досвід практичної роботи вчителів загальноосвітніх шкіл, конструкторсько-технологічна діяльність на уроках трудового навчання ще не посіла належного місця. У той самий час вона є не лише ефективним засобом розвитку здібностей учнів, а й сприяє кращому засвоєнню необхідних знань, виробленню вмінь і навичок.

З огляду на зазначене, на уроках обслуговуючої праці, зокрема на заняттях з моделювання, конструювання та розкrojовання швейних виробів дівчат, передусім, треба ознайомити з різноманітними виробами, які використовуються в побуті. Починають з простих, щоб школярі мали змогу швидше побачити результати своєї праці. Це забезпечує розвиток інтересу, самостійності. З року в рік конструкції виробів поступово ускладнюються. Але вже на першому занятті вчитель демонструє швейні вироби різних конструкцій: прості, виробі зі складними конструктивними елементами, із різноманітним декоративно-художнім оздобленням тощо та ознайомлює з їх класифікацією.

Оскільки самостійно здобуті знання краще запам'ятовуються школярами слід створювати на уроках проблемні ситуації. Наприклад, для того, щоб учні самостійно дали визначення процесів моделювання і конструювання, створюють таку проблемну ситуацію – демонструють готовий швейний виріб і пропонують назвати основні етапи його виготовлення. У ході обговорення з'ясовують, що такими етапами є:

- 1) створення ескізу моделі;
- 2) розрахунок і виготовлення креслення;
- 3) пошиття виробу.

У разі можливості на одному занятті розглядають процеси виготовлення декількох виробів (простих і складних за конструкцією) та роблять порівняльний аналіз. Учням пропонують дати відповідь на питання:

1. Чи однакові вироби за призначенням, конструкцією?
2. Який виріб більш привабливий?
3. Який виріб легше виготовити? Чому?

На заняттях з конструювання одягу використовують системи конструювання, що містять невелику кількість розрахунків, графічних прийомів та можуть бути добре засвоєні учнями. Зазвичай учителі застосовують ту систему конструювання, що подається в навчальних посібниках, бо вони є в кожного учня. Подані в них інструкційні картки надають можливість організувати самостійну роботу школярів під час виконання

практичних завдань та закріплювати отримані знання в ході домашньої навчальної роботи.

Досвід доводить, що навчання виконанню креслень швейних виробів можна проводити такими способами:

1. Креслення виробу виконують послідовно після пояснення вчителя та демонстрації прийомів. Тобто, пояснення передуює самостійній роботі учнів, під час якої вони користуються навчальними посібниками або інструкційними картками.

2. Учитель демонструє прийоми побудови точок, відрізків, ліній креслення після того, як школярі спробують зробити це самостійно за навчальними посібниками або інструкційними картками.

3. Учні виконують роботу самостійно, користуючись інструкційними картками, поданими в навчальних посібниках або виготовленими вчителем, який у разі потреби здійснює поточний інструктаж.

4. Учні виконують креслення виробів самостійно, користуючись допоміжною літературою. Учитель, по можливості, не втручається в процес виконання роботи, а лише контролює її.

5. Побудова креслення здійснюється послідовно після усного пояснення вчителя, який не використовує при цьому ніякої наочності. Тобто учні працюють «на слух» (практичний диктант).

Спосіб обирають залежно не тільки від віку учнів, а й від рівня розвитку в них самостійності, активності, наполегливості, від набутого досвіду побудови креслень, від дидактичних завдань уроку тощо.

Важливо, щоб школярі обирали моделі на свій смак та відповідно до рівня набутого досвіду, а не «за компанію» і тим більше за вказівкою вчителя (коли всі учні виготовляють однакові моделі).

Під час вивчення асортименту швейних виробів застосовують картки з зображенням різного одягу, серед яких треба обрати моделі певного призначення. А для того, щоб учні краще засвоїли, які існують силуети в одязі, їм дають наступні завдання:

1. З геометричних фігур (трикутників, квадратів, трапецій, прямокутників) скласти силует. Використовувати з однією метою можна різні фігури. Наприклад, для силуету «трапеція» можна використати геометричні фігури: трапецію або два трикутники з квадратом чи прямокутником.

2. Розглянути геометричну фігуру (прямокутник, трапеції різного розміру, овал) та малюнки або фотографії моделей

одягу. Визначити, на які геометричні фігури схожі моделі одягу. Обрати моделі, силует яких нагадує відповідну геометричну фігуру.

У ході виготовлення швейних виробів учням повідомляють теоретичні відомості у невеликому обсязі, бо всі такі заняття завершуються практичною роботою. Дівчат ознайомлюють із різними способами обробки деталей та вузлів, навчають обирати способи обробки залежно від властивостей тканини, моделі та призначення виробу.

При виконанні практичних робіт доцільно орієнтувати учнів на використання однакових для всього класу способів обробки. Особливого значення це набуває на початковому етапі навчання, коли в дітей майже немає досвіду, необхідного для самостійного виготовлення виробів, а вчитель, за браком часу, не може індивідуально інструктувати кожного щодо способу обробки тієї чи іншої деталі.

Оскільки всі вироби в процесі виготовлення проходять аналогічні стадії обробки, учні повинні засвоїти певну послідовність, а в разі потреби вміти самостійно вносити в неї необхідні зміни і доповнення залежно від виду виробу та особливостей його пошиття.

Це така послідовність:

- 1) аналіз можливих варіантів виготовлення швейного виробу та складання технологічної послідовності його обробки;
- 2) підготовка деталей крою до обробки;
- 3) обробка деталей виробу;
- 4) з'єднання деталей та обробка зрізів виробу;
- 5) остаточна обробка виробу (оздоблення, видалення намітки, волого-теплова обробка).

При складанні технологічної послідовності виготовлення виробів учням зазвичай пропонують розглянути готовий виріб, проаналізувати, з якого матеріалу він виготовлений, з яких деталей складається, які операції треба виконати під час його обробки та оздоблення, які для цього потрібні інструменти.

Важливо, щоб під час демонстрації використовувалися зразки виробів, виготовлені не вчителем, а учнями, більш старшими за віком. Для того, щоб діти краще уявляли, яким може бути зовнішній вигляд виробу, демонструють різні його види. Застосовують зразки двох розмірів: такого ж розміру, як виріб, що виготовляється, та великого розміру. Це зручно, бо, як правило, аналіз виробу здійснюють у ході колективного обговорення. Вчитель показує зразок здалеку, ставить питання,

організовує бесіду, пояснює, а після детального обговорення зразка виробу узагальнює відповіді.

Таку форму роботи доречно проводити з учнями будь-якого віку, бо це розвиває увагу, кмітливість, навчає виділяти головне в об'єкті дослідження, самостійно знаходити правильні рішення.

З досвіду роботи вчителів трудового навчання відомо, що під час складання послідовності учням можна видати пакет, в якому на окремих аркушиках написаний зміст операцій з обробки деталей виробу та запропонувати самостійно розмістити їх у послідовності виконання. Це завдання, як правило, застосовують на початковому етапі навчання, що активізує навчально-пізнавальну діяльність школярів, допомагає міцно засвоїти матеріал теми. Щороку завдання ускладнюють. Так, наприклад, учням необхідно знайти помилку у складеній послідовності виготовлення моделі одягу або самостійно дописати її.

У старших класах краще, щоб учні розглядали та аналізували не готовий виріб, а його ескіз або фотографію. З цією ж метою деякі вчителі створюють проблемні ситуації, у ході вирішення яких учням, наприклад, необхідно, користуючись комплектом деталей крою або викрійками, намалювати модель одягу та скласти технологічну послідовність її обробки.

Учитель має дбати про те, щоб учні усвідомили, що певна послідовність може бути обов'язковою (інакше шити не можна) або найбільш доцільною, обраною з декількох можливих варіантів. Крім того, учитель звертає увагу школярів на те, що кожна операція складається з низки етапів роботи, які також виконують послідовно. Для кожного етапу можна скласти план виконання роботи, який використовують в якості інструкційної картки під час виготовлення виробів.

Часто для організації фронтальної роботи на уроках праці широко використовують інструкційні карти-плакати, на яких графічно зображено послідовність виконання трудових дій. Бажано користуватися плакатами, на яких немає підписів та роз'яснень. Така наочність надає можливість створити різні проблемні ситуації.

Певні труднощі в організації занять виникають тому, що в навчальних посібниках немає відповідного матеріалу. Доцільно з цією метою використовувати плакати, на яких подається зовнішній вигляд виробу і технологія обробки основних деталей та вузлів. Їх можна застосовувати під час складання технологічної послідовності обробки виробів, пояснення й демонстрації

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

прийомів виконання машинних швів, під час вивчення методів обробки одягу тощо.

Наприклад, у будь-якому класі після ознайомлення з машинними швами та виконання зразків швів учні застосовують їх, виготовляючи швейні вироби. У таких випадках учитель зосереджує увагу учнів лише на особливостях роботи, бо техніка виконання швів їм уже знайома. Якщо вчитель не впевнений в останньому, то він пропонує учням самостійно дати характеристику швів, які будуть використовуватися для обробки виробів, намалювати їх графічне зображення на дошці або знайти на плакаті та пояснити.

Досвід доводить, що під час пояснення особливостей виготовлення того чи іншого швейного виробу краще використувати наочність, виготовлену з тканини, у вигляді поетапного виготовлення виробу. Кожна деталь такого посібника показує учням, як змінюється деталь виробу після наступної операції, тобто демонструється технологія виконання роботи. Завдяки тому, що деталі не прикріплені до стенду, учитель може показувати їх з усіх боків, проходячи між партами, а учні мають змогу сприймати деталь у повному вигляді.

Заняття з обробки деталей і вузлів швейних виробів краще проводити за такою схемою: розповідь учителя, колективний аналіз можливих варіантів обробки деталі або вузла та вибір найбільш доцільного, вступний інструктаж, виконання учнями практичної роботи, перевірка якості виконаних робіт.

Як правило, у своїй розповіді вчитель зупиняється на декількох можливих способах обробки деталей (особливо у 8-9 класах), а в ході бесіди з учнями з'ясовують, який з них краще застосовувати.

У старших класах інструктаж перед проведенням практичної роботи може бути дуже коротким та складатися лише з повідомлення послідовності виконання операцій. Далі учнів ознайомлюють з інструкційною карткою. З досвіду роботи вчителів відомо, що хороших результатів можна досягти, використовуючи предметні інструкційні карти великого розміру або макети виробів, виготовлені в натуральну величину, які послідовно ілюструють поопераційну обробку деталей виробу. Така наочність допомагає учням зрозуміти, як змінюється виріб після кожної операції.

Зрозуміло, що виготовлення макетів у натуральну величину не завжди можливе в умовах загальноосвітньої школи, бо вимагає значних матеріальних витрат та трудових зусиль. Ось

чому в більшості випадків використовують інструкційні картки, подані в навчальних посібниках. При цьому спочатку навчають учнів розуміти рисунки, які супроводжують текст, зокрема графічні зображення способів обробки деталей та вузлів, бачити в них виріб, користуватися рисунками, визначати за їх допомогою ширину швів, місця розташування строчок тощо.

На жаль, інструкційні картки, запропоновані для використання в навчальних посібниках та методичній літературі, майже всі складені за одним зразком, тобто або містять лише послідовність виконання операцій та ширину швів, або подають ще їх графічні зображення (рисунки з зовнішнім виглядом деталей). Такі інструкційні картки стають у нагоді під час виконання практичних робіт на початковому етапі навчання, а для більш старшого віку не цікаві. Учні перестають користуватися ними.

Активізують пізнавальну діяльність завдяки використанню інструкційних карток з обмеженою кількістю інформації, створюючи за їх допомогою проблемні ситуації. Наприклад, якщо на інструкційній картці є лише графічне зображення послідовності виконання робіт або графічно показано обробку будь-якої деталі чи вузла в розрізі, учні намагаються самостійно скласти послідовність здійснення операцій, застосовуючи набуті знання.

Школярі добре розуміють графічні зображення вузлів тільки в тому випадку, якщо їх систематично використовують на уроці. Зрозуміло, що для цього на початковому етапі навчання вчитель добивається, щоб учні засвоїли графічні та умовні позначення швів. Далі їм пропонують виконувати практичні роботи за інструкційними картками, які поступово ускладнюють і врешті решт подають на них лише схематичні зображення вузлів.

Старшокласникам можна запропонувати провести самостійні дослідження, у ході яких необхідно обрати найбільш раціональні способи обробки виробів. Для цієї роботи в навчальних майстернях повинна бути наявна допоміжна література: книжки з технології обробки швейних виробів, методичні рекомендації, журнали мод, саморобні плакати, інструкції тощо.

Таким чином, можна констатувати, що на уроках трудового навчання конструкторсько-технологічна діяльність може і повинна посісти належне місце, оскільки лише за таких умов може бути реалізовано одне з основних завдань загальноосвітньої школи – виховання мобільної, конкурентоздатної, творчої особистості, яка вміє генерувати нові ідеї та втілювати їх у життя.

Тур Р.Й.

РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-ДОШКІЛЬНИКІВ У СІМ'І

Кожна сім'я мріє про хороше майбутнє своїх дітей і дбає, щоб вони росли не тільки здоровими, життєрадісними, а й освіченими.

Правильна організація розумового виховання дитини в сім'ї з перших років її життя позначається на подальшому розвитку людини. Проте дехто вважає, що розумовим вихованням дитини слід займатися лише тоді, коли вона піде до школи, а в дошкільному віці наші турботи мають зводитися головним чином до того, щоби дитина була сита, одягнена і взута. Бо більше, мовляв, їй нічого не потрібно.

Питання про те, як розвивається розум маленької дитини, які її уявлення й поняття про навколишній світ, якими звичками й уміннями вона володіє, часто залишається поза увагою батьків. А коли дитина вступає до школи, і ми починаємо цікавитись її успіхами, тоді виявляємо ряд недоліків: то вона не вміє зосереджуватися, то нічим не цікавиться, а то не вміє спостерігати. Причина всіх цих недоліків криється в неправильній організації діяльності дитини змалку, у дошкільному віці.

Таким чином, природні задатки дитини до творчості гинуть через відсутність відповідних тренувань.

Нам треба більше уваги приділяти вихованню душі дитини. А щоби душа «працювала», їй не можна нічого нав'язувати. Наші діти – діти телевізійного століття – звикли бути споживачами: слухачами, телеглядачами. У дитини-телеглядача немає часу пізнати і показати себе. Необхідно дати їй таку можливість, допомогти знайти, виявити свої здібності та можливості. Нехай спробує самостійно скласти казочку, винайти приклад, спорудити будиночок на столі, фонтан, придумати автоматичне поливання кімнатних квітів тощо. І завжди поруч із маленькою людиною – добрий, розумний дорослий. У дошкільному віці, звичайно, не можна ставити перед дитиною вимоги засвоювати основи наук, але під час її спостереження за навколишнім життям, бесід із нею, читання художньої літератури, ігор, занять необхідно розширювати її кругозір, розвивати мову, мислення, пам'ять, уяву, виховувати спостережливість та інші розумові якості.

Адже головні основи виховання закладаються до п'яти років, а це 90% усього виховного процесу.

Основні умови розумового розвитку дитини

Якщо ваша дитина знає букви або вміє рахувати, це ще зовсім не значить, що вона творчо розвинена.

З того часу, коли виникають у дитини питання стосовно всесвіту: чому, навіщо, коли, де, як і т.д., дитина починає творчо мислити.

Період «чомучок»! Саме в цей період дорослі повинні бути якомога ближчі до дітей. А не відсилати дитину до когось іншого за поясненнями, надати змогу дитині пофілософствувати. Дорослі у свою чергу теж повинні звертатися до дитини з питаннями: а чому саме так, а не інакше? а як ти вважаєш?

Дати змогу не тільки вирішувати, а й придумувати.

Обов'язково навчійся слухати дитину, а не тільки чути.

(– Мамо, мамо...)

– Та кажи вже, я чую...)

Слухаючи дитину, ви повинні обов'язково мати контакт очей з нею. Спілкування – найперший психологічний процес розвитку особистості дитини.

Психічна діяльність дітей, їхні знання і вміння визначаються не стільки природженими задатками, скільки вихованням.

Провідною діяльністю для дошкільників є гра. Гра – це шлях до пізнання світу, в якому живе дитина і який покликана змінити. Гра завжди пов'язана з діяльною роботою пам'яті, уяви, мислення, почуттів. У ній яскраво відображаються враження дитини від навколишнього світу, розуміння сприйнятого.

Виховна робота з дітьми вимагає уважного ставлення до них, знання їх індивідуальних особливостей.

Знаючи особливості нервової системи своїх дітей, дорослі повинні корегувати поведінку в потрібному напрямі. Так, легко збудливу дитину корисно стримувати; замкнену, безініціативну – зацікавлювати чимось, збуджувати її активність. Дитину, яка виявляє нерішучість, розгубленість, треба підбадьорювати, вселяти віру у власні сили.

Важливе значення в розвитку розумових здібностей дитини має її фізичний стан. Великий вплив на розумовий розвиток дитини має загальний порядок сімейного життя.

Піклування про розвиток розумових здібностей дитини, у першу чергу, полягає в розвитку і вдосконаленні її органів чуття.

Чим краще розвинені органи чуття дитини, тим більше в неї уявлень про зовнішній світ, тим багатші можливості розумового розвитку, дитина краще запам'ятовує все те, що уявляє.

Ми звикли, що у процес сприймання якогось нового матеріалу залучаються, як правило, лише зір і слух. Але цього недостатньо. Потрібно спиратися на різні відчуття, у тому числі на дотик і смак. Це дає змогу не лише забезпечити точне і повне знання про об'єкти, але й проводити комплексне тренування аналізаторів, а тренування чутливості аналізаторних систем є одним із важливих завдань розвивального навчання.

Батькам не слід забувати, яке велике значення для розумового розвитку дитини має сприймання предмета якомога більшою кількістю органів чуття. Обов'язково потрібно дати предмет у руки дитині, а коли цього не можна зробити, надати можливість хоч доторкнутися до нього, погладити, почути, як він звучить, як пахне, спробувати, чи важкий, а якщо можна – дати покуштувати на смак. При такому сприйманні предмета в дитини утворюється ясне, чітке і повне уявлення про нього.

Спостережливість – це здатність допитливо придивлятися чи прислухатися до предметів та явищ, виділяти в них істотні ознаки під час прогулянки, ігор.

Навчити дитину допитливо і глибоко сприймати навколишній світ, усе бачити і помічати є одним із важливих завдань розумового виховання.

Відчуття і сприймання, завдяки яким дитина ознайомлюється із зовнішнім світом, не зникають безслідно.

Вони зберігаються в її мозку і відтворюються у процесі діяльності у формі впізнавання предметів. Закріплення, зберігання і наступне відтворення людиною її досвіду називається пам'яттю.

Уже й немовля тягнеться до тих предметів, які багато разів задовольняли його потреби, викликали почуття задоволення (наприклад, пляшка з молоком) і боїться, відвертається від того, що викликало біль, неприємні почуття.

Важливо, щоби пам'ять дошкільника розвивалась у тісному зв'язку з почуттями, емоціями.

Маленькі діти краще запам'ятовують і відтворюють наочні конкретні предмети, які безпосередньо діяли на їхні органи чуття, ніж словесний опис.

Великий інтерес викликають у дітей вірші. *Деякі батьки думають, що пам'ять у дитини розвивається, головним чином, завдяки заучуванню на пам'ять великої кількості віршів, пісень, казок.* Це далеко не так! Управління в заучуванні напам'ять до певної міри розвиває в дитини здатність швидко запам'ятовувати, але не забезпечує розвиток пам'яті в цілому. Запам'ято-

ування матеріалу корисне тільки тоді, коли дитина усвідомлює те, що завчила, може розповісти, переказати його своїми словами. Механічно запам'ятований матеріал тільки перевантажує голову дитини.

Ви не замислювалися, чому, коли дитина розповідає віршик, її ставлять на стільчик – тому, що вона чекає на контакт очей, вона розуміє, що її слухають, а не тількичують.

Новонароджена дитина не мислить. Її пізнавальна діяльність починається з відчуттів і сприймання окремих предметів та явищ. Дитина починає мислити, коли оволодіває практичними діями. Беручи предмети в руки, дитина починає виділяти в них властивості, до яких раніше була байдужою: колір, розмір, форму.

Мислення маленької дитини розвивається у процесі ігрової діяльності. Потрібно стимулювати дитину до того, щоби вона сама говорила, звертаючись до неї з запитаннями.

Для того, щоби стимулювати й розширювати її знайомство із зовнішнім світом, треба створити певні умови.

Важливе місце займають «конструктори», пазли, кубики з картинками, мозаїка. Для того, щоби гра була багатою за змістом, потрібно давати дітям близькі для їх розуміння і різноманітні іграшки: ляльки, великі та малі, ведмедика, іграшковий посуд, меблі, тварин, машини, на які можна класти вантаж і возити, пароплав, машини-двигуни, скакалки, обручі. Будівельні ігри змушують дитину зосереджуватися, задумуватися. Розвивають уяву, мислення, сприяють вихованню конструктивних здібностей.

Правильно організувати ігрову діяльність дітей – не значить тільки підібрати іграшки для них. Батьки мусять стежити за іграми дітей, керувати ними, звертати увагу на те, кого саме діти зображують, чи додержуються правил і т.ін.

Важливе значення для розумового розвитку мають дидактичні, тобто навчальні ігри. Їх організують дорослі з метою навчити чогось дитину. Граючись із дидактичними іграшками, дитина навчається розрізняти кольори, форми, розміри предметів та їх розташування. Для молодших дошкільників є такі дидактичні іграшки: матрешки, пірамідки, розбірні гриби, чашки, які вкладаються одна в одну, та ін. Із задоволенням дитина помічає, що в матрешці є ще кілька малих ляльок. Вона розставляє їх за ростом, порівнює за величиною і кольором. У дидактичних іграх у дітей розвивається кмітливість, увага, пам'ять, уточнюється уявлення про предмети, їх призначення, назви. Вони є важливим засобом формування пізнавальних

інтересів, розвитку мислення. Гра – провідна, але не єдина діяльність дитини. Елементи навчання та праці повинні займати певне місце в житті дошкільника. Деякі вміння, навички, наприклад, користування олівцем, ножицями, пензликом, фарбами, звичка доводити справу до кінця, акуратність та інші необхідно прищеплювати й закріплювати іншими шляхами.

У вихованні цих якостей велику роль відіграють нескладні заняття з рідної мови, лічби, співів, малювання, конструювання. Потрібно, щоби такі заняття організовувались і вдома. Вони дуже важливі для успішного і правильного розумового розвитку дитини. Завдяки їм виховується інтерес до знань, прищеплюються навички самостійної роботи.

Велике виховне значення мають посильні трудові доручення. Вони сприяють розумовому розвитку дитини. У кожній сім'ї потрібно привчати дитину до праці. Посильна участь у догляді за квітами, тваринами, робота разом з батьками на городі, у садку збуджує активність і інтерес дитини, збагачує її знаннями. Вона дізнається про окремі види рослин, про те, як живуть і що їдять птахи, тварини, ознайомлюється з властивостями різних речей у природі: землі, піску, глини, дістає уявлення про тверде, м'яке, рідке, сипуче і т.д. Одночасно збагачується і словник дитини, розвивається її мова. Трудова діяльність майже завжди колективна, тому, природно, у трудовій діяльності розвивається мова дітей, виховується почуття взаємодопомоги.

Виховна робота з дітьми вимагає уважного ставлення до них, знання їх індивідуальних особливостей. Не всі діти однаково легко піддаються виховним впливам. На це часто вказують також батьки.

Справді, одні діти дуже збудливі, неврівноважені, надмірно жваві, рухливі, у той час як інші – соромливі, повільні в рухах, безініціативні.

Ці особливості поведінки дітей вперше науково пояснив І.П.Павлов. Він довів, що процеси збудження і гальмування в корі великих півкуль головного мозку характеризуються певними властивостями, які у поєднанні утворюють тип нервової системи. Діти активні, врівноважені, рухливі, допитливі, дотепні, ініціативні, коли зайняті цікавою справою. Коли ж такої справи немає, вони починають нудьгувати, стають млявими або, навпаки, починають шукати розваг. На цю особливість треба зважати і дбати, щоби дитина не сиділа без діла.

Діти неврівноважені, надто збудливі вже з перших місяців після народження багато кричать, заходяться під час плачу. У старшому віці вони не вміють стримувати своїх почуттів, часто сваряться з іншими дітьми, не можуть довго зосередитися на якійсь одній грі. У них важко виробляються вміння стримувати себе. Таким дітям корисно давати завдання, які вимагають усидливості, тривалого часу для виконання, спокійної поведінки, а також обов'язково посильні трудові доручення: доглядати за квітами, допомагати дорослим у домашній роботі.

Є діти малорухливі, які характеризуються загальною загальмованістю в діях, швидкою втомлюваністю. Вони соромливі, нерішучі, малоактивні, вперті, не виявляють інтересу до рухливих ігор, не можуть постояти за себе. До таких дітей треба мати особливий підхід. Їх необхідно частіше спонукати до діяльності, даючи спочатку невеликі доручення і поступово ускладнюючи їх. Слід заохочувати цих дітей особливо там, де потрібна рішучість, сміливість, і допомагати їм не тільки порадами, а й ділом.

Знаючи особливості нервової системи дітей, батьки й вихователі повинні корегувати їх поведінку в потрібному напрямі. Легко збудливу і надто самовпевнену дитину корисно стримувати, замкнуту, безініціативну – зацікавлювати чимось, збуджувати її активність. Дитину, яка виявляє нерішучість, розгубленість, треба підбадьорювати, вселяти віру у власні сили.

Важливе значення в розвитку розумових здібностей дитини має її фізичний стан. Розумовий розвиток тісно пов'язаний із фізичним. При здоровому фізичному стані та нормальному вихованні, як правило, повноцінно розвивається і психіка дитини. У дитячому віці фізичний і розумовий розвиток нероздільні. Тому охорона і зміцнення здоров'я дітей, правильне фізичне виховання є одними з важливих умов їх розумового виховання.

У сім'ї потрібно додержуватися гігієнічних умов життя, створити дитині правильний режим, повноцінне харчування, стежити, щоби вона достатньо спала, виконувала фізичні справи, загартовувала свій організм.

Великий вплив на розумовий розвиток дитини має загальний порядок сімейного життя. Те, що дитина бачить і чує, стає матеріалом, над яким працює її розум. Якщо у дитини життя позбавлене яскравих подій, свіжих вражень, що збуджували б думку, то розумовий розвиток її менш енергійний, ніж у тієї, яка хоч і має від народження такі ж задатки, але живе в обстановці, багатій на різноманітні яскраві події.

Зміст життя і побуту в сім'ї визначає і зміст діяльності дитини.

Правильна організація життя в сім'ї, хороші й лагідні взаємини між членами сім'ї, постійна увага до дитини, до її ігор, занять, розуміння і врахування її інтересів сприяють розумовому розвитку дитини. Коли батьки ознайомлюють дитину з навколишнім життям, проводять з нею бесіди, читають художню літературу, організовують ігри, заняття, вони розширюють її кругозір, розвивають спостережливість, пам'ять, мислення, допитливість і інші якості, необхідні для навчання у школі.

Пізнайте себе і свою дитину.

Пропонуємо вам десять заборонених і десять бажаних виразів. Прочитайте їх уважно, визначте, наскільки часто вимовляєте їх ви.

Отже, заборонені вирази:

- ⊗ Я тисячу разів говорив тобі, що ...;
- ⊗ скільки разів треба повторювати;
- ⊗ про що ти тільки думаєш;
- ⊗ знову ти робиш по-своєму;
- ⊗ невже тобі важко запам'ятати, що...;
- ⊗ ти став таким грубим...;
- ⊗ яка ж ти нудна;
- ⊗ всі люди... (такі-то, так-то поведуться), а ти ...;
- ⊗ що ти до мене пристала...;
- ⊗ ти така ж, як твої батьки, теж ...

Бажані вирази:

- ☺ ти в мене найрозумніша;
- ☺ ти в мене найкрасивіша;
- ☺ з тобою мені так легко;
- ☺ ти мене завжди правильно розумієш;
- ☺ я нікому не вірю так, як тобі;
- ☺ у мене немає нікого ближчого за тебе;
- ☺ ти в мене молодець;
- ☺ порадь мені, ти ж так добре розбираєшся в ...;
- ☺ я б ніколи не зумів (зуміла) зробити це так добре, як ти;
- ☺ як я тобі вдячний (вдячна) за ...

Виховання – це досить цікаво! Давайте допоможемо хлопчикам та дівчаткам рости розумними, сильними, красивими.

Література:

1. Басв Б.Ф. Чи знаєте ви свою дитину? – К.: Рад. шк., 1989.
2. Культура семейных отношений: Сб. статей. – К., 1991.

3. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. – М.: Педагогика, 1987.
4. Подъяков Н.Н. Умственное воспитание дошкольников. – М.: Педагогика, 1982.
5. Проколієнко Л.М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку. – К.: Рад. шк., 1989.
6. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – Минск, 1986.
7. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. – М.: Педагогика, 1997.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1987.

Туркот Т.И., Сагоян Е.К.

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Одной из необходимых предпосылок успешного решения комплекса образовательных задач, актуализированных подписанными Украиной и Молдовой Болонскими соглашениями, является существенное повышение уровня профессиональной культуры учителей, важнейшую часть которой составляет коммуникативная культура.

Мы предлагаем как один из путей решения этой проблемы организацию непрерывного педагогического образования непосредственно в школе, рассматривая его как вариант существующей системы повышения квалификации учителей [2; 3]. В этом плане нельзя не согласиться с одним из методологов образования взрослых С.Г.Вершловским: «В большой степени развитию взрослых в процессе образования содействует превращение рабочего места в своеобразный центр учебной деятельности. Так, инновационная организация обучения педагогического коллектива на базе школы ставит его перед необходимостью создавать временные творческие коллективы, разрабатывать межпредметные проекты взамен традиционных методических объединений и кафедр, разделяющих учителей по чисто предметному признаку. Можно полагать, что в этом случае создаются дополнительные предпосылки устранения барьеров между работой и учебной» [2, с.7].

В процессе опытно-экспериментальной работы мы разработали и апробировали «Акмеологическую модель развития коммуникативной культуры учителя» при повышении профессионально-педагогической квалификации в условиях учебно-воспитательного заведения.

В основу «Моделі» положена «неделимая дидактическая единица», предложенная украинским дидактом В.И.Бондарем. «Неделимая дидактическая единица» представляет собой единичный замкнутый учебный цикл (цели, задачи, формы, методы, средства обучения и достигнутый результат), в процессе которого происходит решение конкретных образовательно-развивающих задач, удовлетворяющих образовательные потребности различных уровней, и обеспечивается подготовка обучающихся (в нашем исследовании педагогов) к последующим этапам обучения [4, с.67].

Реализация «неделимой дидактической единицы» в предлагаемой «Акмеологической модели» (рис.1) предваряется диагностикой уровня развития коммуникативной культуры учителя (ККУ) и содержит в себе такие элементы: определение актуальных образовательных потребностей педагога, его личностных и общественных потребностей, конкретизацию акмеологических целей развития коммуникативной культуры учителя. С учетом профессионального опыта учителя, данных диагностирования и самоанализа разрабатывается программа деятельности по развитию коммуникативной культуры педагога, определяются содержание, формы, методы и средства обучения, индивидуальная программа его самообразования. Завершающим циклом в «первой дидактической единице» является выявление результативности специально организованной учебной и самообразовательной деятельности педагога по достижению поставленных целей и удовлетворению образовательных потребностей.

В предлагаемой «Акмеологической модели» иерархия и координация «неделимых дидактических единиц» обеспечивает непрерывное восхождение педагога по «ступенькам» педагогического мастерства в направлении достижения его «АКМЕ» (вершины).

Как было выявлено в процессе опытно-экспериментальной работы, эффективная реализация «Акмеологической модели развития коммуникативной культуры учителя» возможна при специально организованном обучении в условиях современной школы, если обеспечиваются следующие организационно-педагогические условия:

- конструирование учебно-познавательной и практической коммуникативной деятельности педагога с учетом общеметодологических, андрагогических и специфических принципов (см. рис.1), методологических положений педагогической акмеологии;

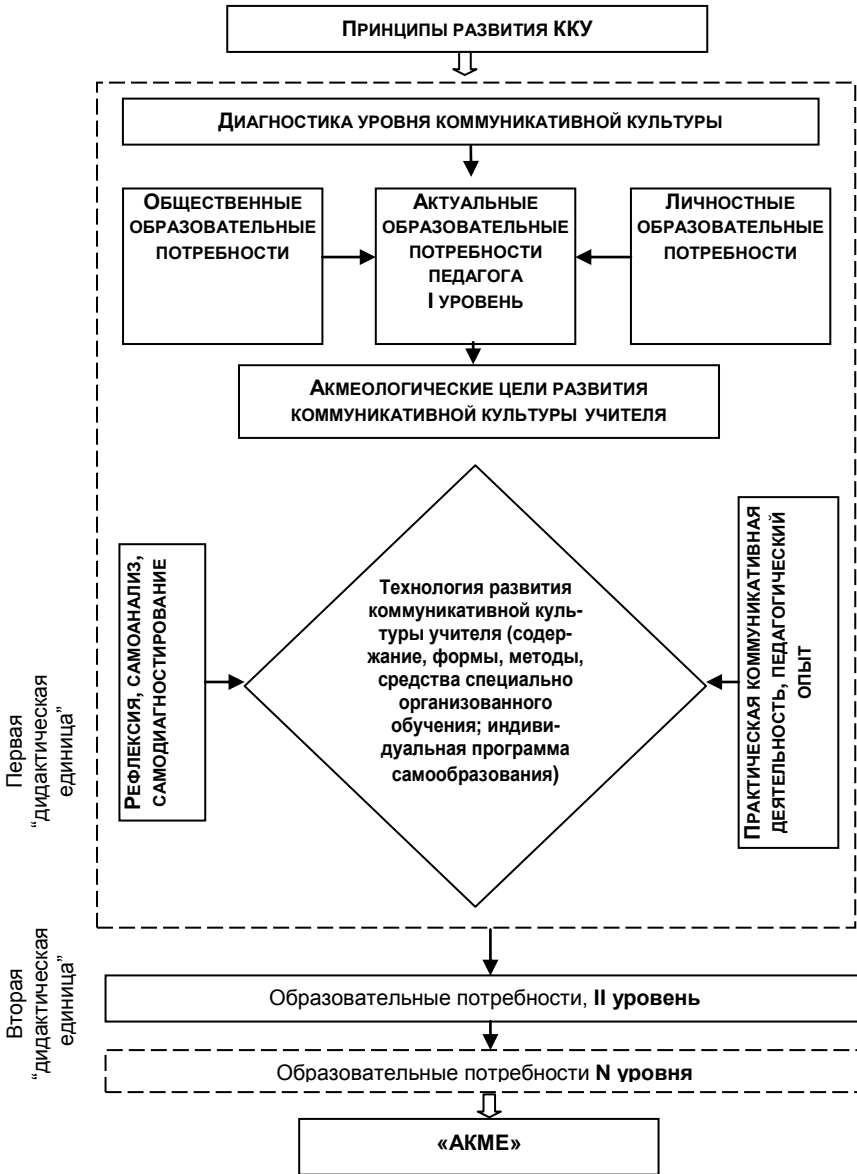


Рис.1 Акмеологическая модель развития коммуникативной культуры учителя

- создание благоприятной культурно-образовательной среды, способствующей развитию общей, педагогической и, соответственно, коммуникативной культуры учителя;
- содействие личностному развитию педагога, что позволит ему правильно воспринять общественные образовательные потребности в целом и потребности в области формирования коммуникативной культуры в частности;
- построение индивидуальной программы развития коммуникативной культуры на основе системной диагностики и самодиагностики;
- обеспечение оптимального выбора содержания, форм, методов и приемов развития коммуникативной культуры педагога в соответствии с его личностными образовательными потребностями и акмеологическими целями.

В общем же можно заключить, что практическая реализация «Акмеологической модели развития ККУ» возможна, если её содержание, формы и методы организации деятельности способны проникнуть в субъективную сферу учителя, заставить его анализировать личностные ценности, коммуникативные установки, системы сложившихся знаний и коммуникативных умений, созданного образа «Я», содействовать выработке потребности в новом знании, поиске путей индивидуального саморазвития в соответствии с социально-культурными требованиями современного общества.

Література:

1. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. – К.: Рад. шк., 1987. – 160 с.
2. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – №8. – С. 5-8.
3. Коростылев В.А. Концепция новой методики повышения квалификации специалистов // Стратегическое направление в Украине: Материалы Международной научной конференции. – Киев-Судак, 2003. – С. 75-83.
4. Cutu V., Rudic Ch. Conducerea procesului de dezvoltare a unitatii scolare: Chid metodologic / Inst. de Stiinte pedagogice si psihologice. – Chisinau. – Lips. 1996a. – 168 p.

Товстуха К.М.

ДИРЕКТОР ШКОЛИ
Заболотня Галина Василівна

Уже 40 років працює у Плавській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів Генічеського району Херсонської області Заболотня Галина Василівна, з них 30 років – директором.

Школа без директора – мов корабель без вітрил, мов степ без весняних квітів, мов великий Дніпро без високих берегів. За три десятки років зі шкільних лав вийшов не один десяток життєрадісних цілеспрямованих випускників, які стали інженерами і будівельниками, лікарями і вчителями, робітниками і селянами, просто гарними людьми.

30 років педагогічної праці вищого ґатунку віддано Галиною Василівною рідному закладу. В його історію вона увійшла як талановитий педагог, результативний директор. 14 років тому за її активної участі збудовано нове приміщення школи, обладнані навчальні кабінети, спортивні майданчики, майстерні, їдальня, налагоджена робота обслуговуючої структури.

Головним у виховному процесі, вважає Галина Василівна, є особистість учителя й учня, а своє завдання як керівника вбачає у створенні умов для розкриття цієї особистості, розвитку кращих її якостей. Чуйна і доброзичлива до колег та учнів, директор багато робить для того, щоб згуртувати колектив, залучити до вирішення проблем навчання і виховання батьків, громадськість. Вона завжди глибоко аналізує вчинки дітей і педагогів, процеси, що відбуваються у школі. Її кредо – глибока віра в дитину і безмірна любов до неї.

Галина Василівна запалює та постійно підтримує вогонь творчої наснаги в колективі, знаходить шлях до серця кожного співробітника, проникливо відчуває його стан і потреби, уміло сприяє максимальному творчому самовираженню. Педагогічний колектив школи невеликий, дружний, з високим рівнем педагогічної кваліфікації. З 19 працівників 5 мають вищу кваліфікаційну категорію, 8 – першу, 3 – другу і троє – спеціалісти. Педагогічний колектив школи наполегливо працює над виконанням вимог державних документів про освіту, забезпечує перехід від авторитарно-дисциплінарної моделі навчання до особистісно зорієнтованої, яка вимагає психологізації навчальної діяльності, надійної діагностичної основи, що забезпечить формування особистості, здатної до

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

саморозвитку і самовдосконалення. Тому педагогічна діяльність учителів спрямована на виявлення та розвиток здібностей та навчелів учнів через співробітництво з учителем, через творчу, ініціативну, самостійну діяльність на уроках, формування як в учнів, так і в учителів потреби в інтелектуальному розвитку, бажання самовдосконалюватися.

З 1 вересня 2003 року школа працює в експериментальному режимі над проблемою діяльності керівника щодо створення педагогічних умов для самореалізації учнів у навчально-виховному процесі, здійснення якого дозволяє зняти перевантаження учнів, вивільнити час для саморозвитку, творчості, реалізації здібностей кожного, що, у свою чергу, дозволить прогнозувати та реально забезпечувати високий результат та необхідну підтримку сільським учням.

Через творчий неспокій та прагнення до активних дій, бажання самореалізуватися, колектив школи під керівництвом і завдяки натхненню Галини Василівни взяв участь в обласному конкурсі «Школа року – 2003», де посів почесне II місце в номінації «Експеримент».

Заболотній Галині Василівні, сільській вчительці, директору школи притаманні безкінечна турбота про затишок у шкільному домі, материнська відповідальність за учнів теперішніх і колишніх, авторитет серед односельців. Щедрість у неї від Бога. Все, чого досягла у житті, прагне до останку віддати дітям. Вона не тільки майстерно вчить своїх підопічних української мови, а й вміло прищеплює їм найкращі якості: людяність, порядність, працелюбність, доброту.

Нам дуже приємно, що саме наша школа може пишатися таким професіоналом, як Заболотня Галина Василівна. Бо вона не просто знаючий спеціаліст, а воістину трудоголік. Робота – це її натхнення, це її бажання, це її поривання.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Асанова Діана Енверівна – викладач кафедри технології та конструювання швейних виробів Кримського інженерно-педагогічного університету.

Бабіч Людмила Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Бевзенко Валентина Віленівна – вихователь вищої категорії ясел-садка №4 смт Білозерка Херсонської області.

Воробйова Раїса Никифорівна – завідувач науково-методичної лабораторії перспективного педагогічного досвіду Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Гусь Таїса Йосипівна – завідувач науково-методичного відділу виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Кадирова Гульнара Аметівна – викладач кафедри технології та конструювання швейних виробів Кримського інженерно-педагогічного університету.

Кондратенко Галина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Кравченко Ірина Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, заступник декана з навчальної роботи соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету.

Кравчук Олена Федорівна – учитель початкових класів Херсонської загальноосвітньої школи №1.

Краснослободцева Яна Вікторівна – магістрант фізико-математичного факультету Херсонського державного університету.

Крайня Марія Іванівна – завідувач науково-методичної лабораторії української мови і літератури Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Кузьменко Василь Васильович – завідувач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент.

Кузьменко Юлія Василівна – учитель трудового навчання ЗОШ №13 м.Херсона.

Кузьмич Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу Херсонського державного університету.

Кулікова Тамара Костянтинівна – методист Херсонського обласного центру науково-технічної творчості учнівської молоді.

Левицька Ольга Іванівна – вихователь-методист Горностаївського дошкільного навчального закладу №2.

Лозович Ольга Данилівна – методист науково-методичної лабораторії дошкільного виховання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Мамренко К.А. – магістрант фізико-математичного факультету Херсонського державного університету.

Нетилько Таміла Василівна – методист дошкільного відділення Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів Херсонської обласної ради.

Пентилюк Марія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри українознавства Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Пехота Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор Миколаївського державного університету ім.В.О.Сухомлинського.

Плоткін Яків Давидович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Портна Любов Володимирівна – учитель української мови та літератури Красненської ЗОШ I-III ст.упенів Садовського району.

Прилепський Олексій Олексійович – почесний професор Херсонського державного університету.

Рідкоус Олеся Володимирівна – старший викладач кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Ріпка Антоніна Йосипівна – учитель-методист, заступник директора Великолепетиської ЗОШ I-III ступенів №1.

Розлуцька Галина Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету ім.Івана Франка.

Сагоян Єроняк Кимівна – старший викладач Кишеневського державного педагогічного університету ім. І.Крянге, Молдова.

Саух Олександр Миколайович – старший викладач кафедри професійного навчання Херсонського державного університету.

Семисюк Руслан Михайлович – викладач Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т.Шевченка.

Сергєєва Олена Петрівна – учитель історії та правознавства Херсонського вищого училища фізичної культури.

Сидоренко Віктор Костянтинович – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Тархан Ленуза Запаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Товстуха Кіра Миколаївна – завідувач науково-методичного відділу управління школами Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

Туній Олександр Анатолійович – заступник директора з виховної роботи Таврійської загальноосвітньої школи I-III ступенів Голопристанського району.

Тур Раїса Йосипівна – практичний психолог, старший викладач кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

Туркот Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного аграрного університету.

Філіппова Вікторія Дмитрівна – викладач кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Хатибова Надіре Радіванівна – викладач кафедри технології та конструювання швейних виробів Кримського інженерно-педагогічного університету.

Хом'як Олександр Володимирович – учитель математики та інформатики Кочубєївської загальноосвітньої школи Високопільського району Херсонської області.

Шаріпова Ельнора Рєшатівна – викладач кафедри технології та конструювання швейних виробів Кримського інженерно-педагогічного університету.

Чабан Наталія Іванівна – завідувач кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент.

Юрко Валетина – директор лицея Н.Йорга, г. Кишинев, Молдова.

Юркова Тетяна Федорівна – здобувач кафедри педагогіки і психології Херсонського державного університету.

**ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ
В ЖУРНАЛІ «ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ»**

1. Матеріали мають бути представлені у друкованому вигляді обсягом 4-14 сторінок комп'ютерного набору формату А-4 на дискеті та роздруковані на аркушах білого паперу. Стаття набирається в редакторі Word шрифтом Times New Roman (інтервал – 1,5, кегль 14, поля – по 20 мм). Оформлення статті (рисуноків, таблиць тощо) згідно з вимогами ВАК.
2. Автор ставить підпис на звороті останньої сторінки статті, чим підтверджує достовірність написаного та правильність набору (відсутність помилок).
3. До статті додаються відомості про автора (прізвище, ім'я, по батькові повністю, поштова адреса, телефон, місце роботи, посада, наукове звання, вчений ступінь).
4. Статті надсилати за адресою:

Гончаренко Л.А.

Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів
вул. Покришева, 41
м. Херсон, 73034
т. (0552) 54-05-58

5. Зразок оформлення статті:

Іваненко О.І.

**Розвиток творчих здібностей учнів
на уроках трудового навчання та креслення**

Текст статті

Література:

Примітка: автор може забрати дискету протягом місяця після виходу номеру журналу зі статтею.

Підписано до друку 11.09.05 р. формат 60x84/16
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Arial
Умовн.друк.арк.14 Наклад 600.
Друк здійснено з оригінал-макету
у Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів
73034
м.Херсон
вул.Покришева, 41
тел. (0552) 54-02-00
E-mail: suitti@norma4.ks.ua