

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

№ 4 (12)

2005

ЗМІСТ

<u>Історія освіти</u>	5
Вишневский С.А. Развитие высшего сельскохозяйственного образования в Крыму в XIX веке, на базе Никитского ботанического сада	5
Канишева М.А. Развитие начального образования болгарских переселенцев Крыма в конце XIX – начале XX столетия	9
Кузнецова Н.В. Земская реформа в России и появление первых земских школ в Таврической губернии	33
Кузьменко В.В. Використання кіноапаратів як засобу формування у школярів наукової картини світу (50-ті роки XX століття)	42
<u>Наука – школі</u>	49
Войчук В.О. Формування готовності керівників позашкільних навчальних закладів до програмно-цільового управління як мета доцільної педагогічної діяльності	49
Голобородько Я.Ю. Філологізація як профільна спеціалізація старшої школи	58
Завгородня Т.К. Професіограма вчителя школи першого ступеня в контексті нової парадигми української педагогіки	63
Кропотова Н.В., Абдулгасис У.А. Методологические особенности безопасности жизнедеятельности как науки	68
Моїсєєв С.О. Сутність особистісно орієнтованого підходу в сучасній психолого-педагогічній науці	74
Слюсаренко Н.В. Гендерна соціалізація молоді: проблеми та шляхи їх розв'язання	79
<u>Інновація: теорія і практика</u>	89
Асламова Т.А. Використання методу кольорових капелюхів Едварда де Боно на уроках історії	89
Архипова М.В. Интегративный подход к изучению модуля по конструированию одежды с использованием компьютерных технологий	101
Лахник Н.П. Коммуникативная направленность в процессе обучения английскому языку старших дошкольников	106
Левицька О.І. Методична робота в дошкільному навчальному закладі з питань громадянського виховання	114
Фелющенко І.В. Активізація пізнавальної та творчо-пошукової діяльності учнів на уроках світової художньої культури	119
Чабан Н.І., Кравченко І.Ф. Всеукраїнський науково-практичний семінар на Херсонщині	126

Освіта впродовж життя 137

Корнєв Р.С. Тенденції розвитку основних змістових ліній курсу інформатики в професійній підготовці фахівця-аграрника 137

Овчинникова М.В. Підготовка студентів педвузів к варіативному использованию форм учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики: результаты исследования 145

Одайник С.Ф. Забезпечення освітніх потреб національних меншин Херсонщини в контексті соціокультурного розвитку 153

Педорич А.В. Вплив розвитку автомобільної галузі на підготовку майбутніх вчителів з автосправи 159

Рогозіна О.В. Науково-дослідна робота у Бердянському державному педагогічному університеті 169

На допомогу педагогу 177

Крайня М.І. Психолого-педагогічні передумови вивчення казок у школі 177

Кузьменко Ю.В. Формування елементів культури праці учнів у процесі трудового навчання 186

Панькова Н.М. Шляхи розвитку творчих здібностей на уроках української мови і літератури 192

Петров В.Ф., Морозова О.С. Шляхи вдосконалення профільного навчання учнів у сучасних соціально-економічних умовах 200

Шевченко А.І. Формування навичок вдумливого читача під час вивчення зарубіжної літератури 205

Скарбниця методичних ідей 211

Раєвська І.М. Ситуативні завдання як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів 211

Саган О.В., Киричук Г.О. Проблема формування самосвідомості у молодшого школяра 219

Психологія 223

Боянжу М.Г., Горлова А.В. Психологическая помощь младшим школьникам с проблемами в обучении 223

Пономарёва Е.Ю. Формирование у студентов навыков психологического консультирования: первая встреча с клиентом 237

Тур Р.Й. Формування чуттєвого досвіду в дітей дошкільного віку 242

Офіційна сторінка 249

План підвищення кваліфікації педагогічних працівників Херсонської області на I півріччя 2006 року 249

Відомості про авторів 257

РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ В XIX ВЕКЕ НА БАЗЕ НИКИТСКОГО БОТАНИЧЕСКОГО САДА

Актуальность исследования состоит в необходимости изучения истории развития высшего образования Крыма, а именно сельскохозяйственного, для возрождения лучших традиций.

Задачи данной статьи – ознакомление с организацией и деятельностью первого в Крыму сельскохозяйственного высшего учебного заведения – высших курсов по садоводству и виноделию при Никитском ботаническом саду.

Особенности задач Никитского сада выделяли его из ряда большинства отечественных сельскохозяйственных учреждений. Сад имеет свою историю. Его деятельность оставила значительный след в хозяйственной и культурной жизни нашего отечества.

Это первое учебное заведение, готовившее кадры для развития сельского хозяйства в Крыму, имело в виду только одну отрасль – виноделие.

Назначенный первым директором создающегося сада Стевен был известным ботаником. Швед по национальности, получивший образование в России – в медицинском институте (нынешней Военно-медицинской академии).

Осенью 1812 года Стевен приступил к устройству на южном берегу Крыма под деревней Никитою «казенного», как он его называет, «экономо-ботанического сада». Из приобретенной казной дачи Смирновой для сада был отведен участок от деревни Никиты до моря и от урочища «Руксофул» (Рускофиль) до теперешнего Магарача. Сад занимал площадь около 374 дес.

Первыми строителями сада совместно со Стевеном, были иностранцы. Садовником был Вальд, гессенский уроженец, которому было положено жалованье 1.500 руб. в год, и англичанин Бродвуд, с жалованием 200 руб. в год с казенным хлебом.

Продолжая работу над организацией Никитского сада, Стевен все время хлопотал об устройстве в саду специального училища и переводе из Судакского училища виноделия 7 учеников в Никитский сад. Эти ученики были первыми в Никитском саду.

В этом же, 1823 году, вследствие указанного распоряжения, командиром Черноморского флота откомандировывается в Никитский сад для обучения грамоте учеников штурманский помощник унтер-офицер Явтон Яковлев. Так как вечером после

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

садовых работ мало времени на учение, то предписывается «на это употреблять еще воскресные и праздничные дни, кроме первого дня Рождества Христова, по 2 часа перед обедом, дабы успели в церковь сходить, и по 3 часа после обеда» [2].

Таковы были начинания учебного дела в Никитском саду по созданию училища садоводства и виноделия.

В 1869 году в Императорском Никитском ботаническом саду было открыто училище садоводства и виноделия, по своему статусу и подготовке кадров относившееся к высшим профессиональным учебным заведениям.

В «Положении о Никитском училище садоводства и виноделия первого разряда с высшими курсами по виноделию» четко определялись общие положения организации училища садоводства, а именно:

1. Никитское училище садоводства и виноделия первого разряда имело целью образовывать теоретически и практически подготовленных садовников и виноделов, сведущих преимущественно в промышленном садоводстве, виноградарстве и виноделии, и распространять среди населения знания по этим отраслям хозяйства.

2. По курсу и правам училище соответствовало низшим школам первого разряда, учреждаемым по высочайше утвержденному 27 декабря 1883 г. нормальному положению о низших сельскохозяйственных школах.

3. Никитское училище садоводства и виноделия состояло в ведении Министерства Земледелия и Государственных Имуществ, по Департаменту Земледелия.

4. Для обсуждения вопросов, относящихся к учебной и хозяйственной частям, при училище состоял совет и хозяйственный комитет под председательством директора из законоучителя и преподавателей общих и специальных предметов; в комитете, кроме того, принимали участие также и надзиратели.

5. При Императорском Никитском саде производились опыты и исследования по садоводству и виноделию, ежегодно издавался сборник трудов и исследований лиц, состоящих при саде, под заглавием: «Записки Императорского Никитского сада».

6. Состоящая при Императорском Никитском саде лаборатория обязана за особую, утверждаемую Министром Земледелия и Государственных Имуществ, плату производить по требованию частных лиц химические анализы вин [3].

Данное положение четко определяло правила приема учащихся.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

1. Курс в училище продолжался пять лет и разделялся на пять классов. Последний год назначался преимущественно на практические занятия.

2. В училище принимались мальчики всех состояний и вероисповеданий в возрасте не моложе 15 лет.

3. Для поступления в первый класс училища требовалось окончание курса в уездном, городском или двухклассном сельском училище Министерства Народного Просвещения, либо в духовном училище православного исповедания, или сдача соответственного экзамена в Никитском училище.

Данное положение определяло и перечень предметов, которые должны изучаться: «В училище изучаются: 1) повторительный курс общеобразовательных предметов по программам двухклассных сельских училищ Министерства Народного Просвещения, и 2) специальные предметы по программам, утверждаемым Министром Земледелия и Государственных Имуществ; сверх того, воспитанников обучают латинской грамоте и церковному пению.

Как указано в положении, к специальным предметам относятся: 1) объяснение простейших способов измерения земли и упражнение в черчении планов в применении к разбивке садов; 2) необходимые для садовника основные сведения из естественных наук; 3) сведения о животных, вредных для садоводства; 4) огородничество; 5) общее садоводство и цветоводство; 6) плодоводство в естественных и искусственных формах; 7) техническая переработка продуктов плодоводства; 8) табаководство; 9) виноградарство; 10) культура главнейших лекарственных и промышленных растений; 11) основные понятия по физике и химии, необходимые для виноделия; 12) виноделие; 13) винокурение из виноградных выжимок и обработка побочных продуктов виноделия; 14) производство шипучих вин; 15) ведение подвальных книг и 16) счетоводство.

Сверх перечисленных предметов, ученики училища: а) знакомятся в беседах и посредством чтения в классе с главнейшими законами, относящимися к крестьянскому быту и к тем отраслям сельскохозяйственной промышленности, которая изучается в училище; б) обучаются практическому пчеловодству и шелководству, и в) изучают ремесла: столярное, стекольное, корзиночное и бондарное, по распоряжению Министра Земледелия и Государственных Имуществ».

Теоретические и практические занятия в училище разделялись на летние и зимние. Продолжительность тех и других опре-

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАСТАВНИКОВ

ИСТОРИЯ ОСБИТИ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАСТАВНИКОВ

делялась Министром Земледелия и Государственных Имуществ. Каникулы продолжались: в зимнее время – с 22-го декабря до 7-го января, а в летнее время – один месяц. Во время этих каникул ученики могли пользоваться отпусками. Кроме того, ученики освобождаются от классных занятий во время Рождества и Пасхи, но работы должны быть производимы и в это время: спешные – всеми учениками, а неспешные – поочередно, некоторыми учениками, смотря по количеству работ.

Окончившие высшие курсы для практикантов по виноделию при Никитском саде получают аттестаты на звание винодела и пользуются как по воинской повинности, так и по правам государственной службы, всеми правами, предоставленными окончившим курс в земледельческих училищах по первому разряду (полож. о землед. учил. 1878 г. §§ 15, 18, 20 и 21), если они высших прав не имеют. Лица, не окончившие курс на высших курсах для практикантов, пользуются по исполнению воинской повинности правами окончивших курс в учебных заведениях первого или второго разрядов, смотря по тому, по окончании высшего или среднего учебного заведения они поступили на эти курсы. Лучшие практиканты из окончивших высшие курсы могут быть посылаемы за казенный счет для усовершенствования за границу.

Согласно архивным материалам, в 1868 г., одновременно с созданием училища были учреждены и практикантские курсы [5]. Практикантские курсы возникли при Императорском Никитском саде в 1842 году, когда было решено посылать лучших воспитанников, окончивших курс Главного училища садоводства в Одессе на практику в Никитский сад на 1 год для усовершенствования в своей специальности [4].

За свое существование Никитское училище сослужило русскому садоводству и виноделию огромную службу и в весьма большой степени способствовало развитию этих отраслей. За это время возникло много новых школ и садоводства, и виноделия, и на Никитском училище не лежат уже теперь обязанности исключительно рассадника этих специальных знаний.

Организация Никитского Сада в начале XX столетия предполагала следующее:

- Никитское училище получает отдельную от Сада организацию с особым управляющим и штатом преподавателей, а также особую территорию для учебных работ.

- Сад организуется как опытная станция с различными отделами, охватывающими все отрасли культуры сада и доста-

точным персоналом для опытно-научных работ [4].

Таким образом, за счет опытно-научной деятельности сад не будет учреждением только академическим, разрабатывающим вопросы чистой науки, но задачей своих исследований будет ставить нужды, выдвигаемые практической жизнью, разрабатывать их строго научным путем.

Література:

1. Базаров. Сведения о деятельности садовников и виноделов, получивших образование в Императорском Никитском саду // Записки Никитского сада, вып. 1., – СПб., 1890. – 189 с.
2. Баллас. Виноделие в России. – Т.І. – 1881. – 30 с.
3. Броневский В. Обзорение южного берега Тавриды в 1815 г. – Тула, 1822. – 78 с.
4. Вульф Е.В. Материалы для истории Никитского ботанического сада // Изв. Таврич. учен. арх.комиссии. –1917 – №54. – С.1-3.
5. Высшие курсы по виноделию при Императорском Никитском саде // Сборник сведений по сельскохозяйственному образованию, вып. 9. – СПб., 1900. – С.4-5.
6. Сборник сведений по сельскохозяйственному образованию. Выпуск IV. Сельскохозяйственные учебные заведения по сведениям к 1 января 1899года. – СПб.: Типография В.Киршбаума, 1900 – С. IV.
7. Об открытии высших курсов по садоводству и виноделию // Архив НИЦ НБС, ф.8, оп. 5, № 277.

Канишева М.А.

**РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
БОЛГАРСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ КРЫМА
В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ**

История развития начального образования в Крыму является неотъемлемой частью истории педагогики Украины, с одной стороны данной проблемы, а с другой стороны – это еще и история образования этнонациональных меньшинств в полиэтническом организме всего Крыма и их национально-культурного духовного возрождения.

Главная задача данной статьи – проанализировать развитие начального образования болгарских переселенцев Крыма в XIX – начале XX столетия. Подробно изучаются все действующие типы начальных школ для болгар Крыма, их специфика и особенности работы в болгарских селах Крыма в указанный период.

Конец XIX – начало XX столетия были периодом подъёма изучения истории болгарского этноса на полуострове. Во-

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

первых, в данный период проводились научные исследования его этнографии, а также были организованы исследования его истории, культуры и быта, где затрагивались и вопросы организации образования болгарских переселенцев Крыма: М.С.Державин [8, 9, 10], В.Х.Кондараки [15], О.А.Клаус [14], О.Ф.Музыченко [20], П.Татаринов [58, 59, 62], Гермагена, епископа Таврического [6], И.В.Ачкинази [3], Н.В.Малышева, Н.Н.Волощук [16]. Во-вторых, мы обнаружили интересующий нас материал в издаваемой в исследуемый период краеведческой литературе, краеведческих материалах, в оригинальных по форме путеводителях по Крыму: В.Х.Кондараки [15], В.Ханацкого [57], Г.Г.Москвича [19], К.А.Вернера [38], К.Ю.Бумбера, Л.С.Вагина, Н.Н.Клипинина, В.Л.Соколова [5].

Отдельные аспекты развития земского начального образования крымских болгар в данный период рассматривались в работах: Ф.М.Андриевского [2], А.Н.Дьяконова [31], К.А.Вернера [38], П.А.Будрина [57]., П.Татаринова [58, 59, 62] и др.

Большое значение при исследовании вопросов начального образования в болгарских селах Крыма имели опубликованные отчеты и своды постановлений уездного земского собрания [57, с.219], документы фонда Дирекции народных училищ Таврической губернии [ГААРК, ф.100] и Таврического губернского училищного Совета Министерства народного образования [ГААРК, ф.103].

В современной историко-педагогической науке исследования по данной проблеме проводились эпизодически в контексте тех или иных проблем крымскими историками: И.А.Носковой [21, 22, 23], С.И.Пачевым [41, 42], С.Г.Кашенко [13], М.А.Абдуллаевой [1], В.Ю.Ганкевич [4], и частично освещали начальное образование крымских болгар.

Болгарские колонии образовались в Крыму в начале XIX ст. В 1801 году болгары, выходцы из Адрианопольского вилайета, были поселены в Старом Крыму. В 1806 году из Анатолии несколько болгарских семейств переселились в колонию Балта-Чокрак (Симферопольский уезд), где они слились с греками, образовав так называемых греко-болгар. В 1828 году возникла болгарская колония Кишлав (Феодосийский уезд). В 1902 году всего колоний было: в Феодосийском уезде – 10, в Симферопольском уезде – 5, в Перекопском уезде – 1 (Джанлар) [5, с.298].

По переписи населения Таврической губернии 1897 года в Крыму было 41260 болгар [5, с.288].

Оставляя родину в эпоху национального возрождения, болгары старались и на новом месте развивать свою духовную культуру, которая складывалась столетиями. Уже в первые годы в местах компактного проживания болгар-переселенцев Новороссийского края остро возник вопрос об открытии школ «для подготовки учителей и собственных кадров в местное управление» [21, с.46-47].

В Бессарабской и Херсонской губерниях, где проживала значительная часть болгар-переселенцев, эта проблема решалась быстрее, чем в Крыму.

Первое уездное училище, где могли обучаться дети болгарских колонистов, открылось в 1817 г. в Феодосийском уезде, где находилось 10 болгарских колоний [27].

Первое учебное заведение на полуострове, где обучались дети болгарских колонистов, открылось в 1842 году. В отчете Старо-Крымского сельского Приказа, представленном в 1844 г. начальнику Крымских колоний 4-го округа сказано: «в видах улучшения нравственности колонистов и для образования из среды их сельских начальников и писарей учреждено в колонии училище» и далее «училище на основании существующих по колониям постановлений находится под надзором духовенства без всякого за то им денежного вознаграждения» [58, с.4].

Основателем первого учебного заведения для крымских болгар выступил Опекунский комитет об иностранных поселенцах Южного края России, который подчинялся Министерству госимущества.

В кратком отчете за 1849 г. Старо-Крымского Приказа мы находим: «колонисты колонии Старый Крым в домостроительстве своем неленивые, обхождение имеют с соседями и прочими людьми похвальное, начальников своих внимательные, старших по летам и службе почтительные, в предосудительных поступках не замечены, к изучению хозяйственного их занятия и земледельчества, равно и к изучению детей своих грамоте имеют должное соревнование» [58, с.4].

В таком же отчете за 1860 год читаем: «общество, имея желание для изучения детей своих грамоте, нанимает учителя и вследствие сего некоторые из детей довольно порядочно образовали почерк чистописания и правильного выговора русского языка, из чего можно думать, что год от году образование детей будет иметь хороший успех». До 1876 года Опекунский Комитет был главным наблюдателем и спонсором школы. А опекуном и начальником школы был Надзиратель

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

крымских колоний. С 1876 по 1879 год эту должность занимал болгарин Роман Арнаутов [58, с.16].

В первые годы училище помещалось в одном доме с сельским Приказом. В 1850 для Приказа и училища обществом был куплен особый дом за 100 р.

В 1868 году смотритель Крымских колоний, основываясь на предписании Попечительного комитета, в свою очередь предписал Старо-Крымскому сельскому Приказу: «немедленно прискакать другое помещение для школы и вполне приличное с полами и совершенно новыми школьными столами. Также отвести учителю более приличное помещение; непременно принять все меры, чтобы к начатию школьного времени все было устроено в точности и прилично» [58, с.5].

В 1868 году община и Опекунский комитет купили дом за 252 рубли серебром у местного колониста Семена Нешева. Однако в скором времени, и это помещение стало тесным и, «несмотря на ежегодное достраивание, не могло вместить всех желающих научиться» [49, арк.5].

Необходимые мебель: класные доски, книжные шкафы, учительские столы и стулья – все это несколько раз покупалась на средства Министерства народного образования. Учебники и книги для училища выписывала сельская община. Для школьной библиотеки за годы ее существования было сделано много пожертвований. Так, в 1844 году одесский купец Дмитрий Кокопанов пожертвовал два экземпляра болгарского периодического издания «Любословие», а также «Новый Свет», «Катехизис» и «Велизарий» в переводе на болгарский язык. С 1859 года Опекунский комитет выписывал специально для Старокрымского училища журнал «Български книжци», который издавался в Одессе Болгарским настоятельством. Все средства от этого дорогого (9 рублей серебром) журнала были пожертвованы в пользу угнетенных в Турции болгар [11, арк.52].

Как указывает Татаринев, в первое время школа очень нуждалась в учебниках. Это видно из следующего обстоятельства: 13 января 1850 года учитель Соколовский пишет в сельский Приказ, что обучение у него идет «на старых русских словарях, из коих некоторые ученики в скором времени помянутые буквари» буквари эти «большую часть изорванные должны перейти младшему отделению, старшим же отделениям не по чем обучать и потому просит «учинить распоряжение – выписать отколь следует 20 букварей и 15 пространных катехизисов Филарета». Сельский приказ вошел по сему

предмету с рапортом в Попечительский Комитет, который предписал мне, смотрителю Крымских колоний, приобрести для школы просимые книги из книжного склада» [58, с.8].

По отчету Старо-Крымского сельского Приказа за 1850 год, в училище было всего 30 книг, преимущественно азбуки и катехизисы.

С первого момента открытия училища и до передачи его в ведение земства, весь расход по содержанию училища падал на сельское общество: оно нанимало учителя, платило ему жалование, отапливало училище, нанимало прислугу для него, снабжало школу книгами, мебелью. Правда, расход общества на училище, особенно в первое время, был совершенно ничтожен: учителю платилось в год 34 рубля 28 копеек ассигнаций. С 1850 г. общество платило учителю 50 рублей в год и потом постепенно увеличило до 300 рублей (1875-1879), потом понизило до 200. С переходом школы в ведение земства – содержание школы увеличилось: начав со 100 руб. в год (в 1873) земство довело свой расход до 740 рублей (на жалование учителю, учительнице и законоучителю), не считая расхода на библиотеку.

Сначала зарплата одного учителя составляла 50 рублей в год. Но после перехода Старокрымского народного училища в ведение земства зарплата выросла до 100 рублей в год, а общее содержание школы повысилось с 300 до 740 рублей в год [11, спр.2053, 113 арк.154].

Приведя расход общества и земства на училище в соответствии с количеством учащихся и окончивших курс, найдем такое соотношение: один учащийся в Старо-Крымском училище обходится обществу и земству ежегодно менее 11 рублей, один окончившийся курс обошелся в 101 рубль [58, с.19].

В среднем ежегодно в училище училось 70 лиц. Среди них были не только болгарские дети, но и дети граждан, которые не принадлежали к колониальной общине. Но если для болгар обучение было бесплатным, то россияне платили по 3 рубля в год. В основном это были дети местных богатеев или учителей, которые преподавали в училище. Тем не менее, россиян в школе было очень мало. Например, в 1892 году из 64 учеников – только 7 [11, арк.156].

Но, как указывает Татаринов, «Факт обучения посторонних детей в местном сельском училище заслуживает особого внимания. С одной стороны – это явление рекомендует земское училище, в которое жители Старого Крыма отдают своих детей

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

для обучения, несмотря на плату, дальность расстояния и существование в городе своего церковно-приходского училища. С другой стороны – прием русских детей в местное училище, наполненное болгарскими детьми, весьма желателен, так как учителям не мало труда стоит следить за тем, чтобы ученики говорили между собою хотя бы в классе во время перемены по-русски. Русские же дети, невольно заставляя болгарских детей говорить с собой по-русски, тем самым помогают учителю в достижении цели обучения русскому языку».

Преподавание в училище велось на русском языке, поэтому учителями были, в основном, россияне. Только с 1886 по 1890 г. в училище преподавали болгары – И.Иванов и Д.Михо, со временем они были направлены на работу в новую школу в село Сали. Уровень преподавания в училище повысился с приходом в 1886 году П.Татарина, А.Вербанского и Г.Марковой. В отличие от своих предшественников, эти учителя имели высшее образование и прошли специальную подготовку [58, с.12].

В 1862 году в селе Марфовка Петровской волости при местной церкви Преподобной Марфы была открытая школа грамоты. Средства на её содержание в первые годы выделяла сельская община, а с начала 80-х – Феодосийское уездное земство. Опекуна школы выбирали на сходе. С 1862 по 1876 год эту должность занимал Василий Георгиевич Чебышев. В списке преподавателей значились: священнослужитель Марфовской школы Федор Боянович и выпускник Ярославской духовной семинарии Александр Феодорович. Зарплату учителям выплачивало земство, а с 1881 года – Министерство народного образования, которое повысило ее размер до 360 рублей в год на одного учителя. По данным Одесского учебного округа в 1887 году в школе училось 54 ученика (42 мальчика и 12 девочек) [58, с.22].

4 мая 1877 года, распоряжением под №364 Министра госимущества все сельские школы бывших болгарских колонистов были переданы в подчинение Министра народного образования и Управления училищных Советов. А те, «которые не отвечали условиям Положения начальных училищ от 25 мая 1874 года, подлежали заведованию исключительно Директорами и Инспекторами народных училищ» [56, с.38].

Соответственно этому распоряжению, Кишлавское и Старокрымское народные училища, которые существовали раньше, передавались в ведение Феодосийского училищного совета. Ее члены контролировали затраты казенных и общинных средств, предназначенных для училищ, и выполнение учебной про-

граммы [29, арк.1-18].

В Училищном совете ежеквартально проводили специальные сборы, где рассматривались ходатайство уездной земской Управы об утверждении лиц на должность преподавателей или попечителей начальных народных училищ. После избрания попечителя на сельском сходе и утверждения его кандидатуры Уездным училищным Советом шло утверждение Губернским училищным Советом [28, арк.1-48].

Главное, на что обращали внимание чиновники училищных Советов при утверждении кандидата на ту или другую должность, это «сведения о моральном качестве и политической благонадежности утверждаемых лиц» [24, арк.2].

Приведем с некоторым сокращением записку о состоянии Старо-Крымского училища, составленную учителем Калининым в 1877 г. по поручению инспектора народных училищ, и в 1878 г. – по поручению Феодосийской Земской Управы для доклада очередному уездному Земскому Собранию об улучшении состояния народных училищ. Записка составлена из ответов на предложенные учителю печатные вопросы: «Месторасположение школы среди деревни, расположенной очень живописно. Здание школы весьма благовидно, но, к сожалению, не вмещает всех учащихся и хотя по близости отведена еще одна комната в здании сельского управления, но и та переполнена учениками. Продолжительность каждого урока $3/4$ часа; перемен 4; продолжительность каждой $1/4$ часа. Воду ученики пьют прямо из фонтана, возле училища, на площади вода отличная. Школа огорода, сада и прочего не имеет. Школа дохода никакого ниоткуда не получает. Помещение для учителя, как многосемейного, очень тесное, всего две маленьких комнатки, маленькая кухня и амбарчик с погребом. Устройство училища было бы удовлетворительным только при соразмерном количестве учеников, а так как здесь учеников бывает и более 100 душ, то необходимо комнату учителя превратить в общую для всех классную залу, пристроить раздевальню, а для квартиры учителю переделать дом, снимаемым сельским управлением, расположенный вблизи училища, для сельского же управления общество имеет еще одно общественное здание [58, с.15].

Попечители народных училищ должны были каждый месяц подавать в уездные училищные советы бухгалтерский и учебный отчеты. На их основании складывались подробные ежеквартальные и ежегодные Отчеты о положении начальных народных училищ уезда.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

За работой начальных народных училищ внимательно следили и чиновники местных земских Управ, так как большая часть средств за содержание училищ поступала от земств. Уездные земства выплачивали половину зарплаты учителям народных училищ, покупали учебники и необходимый школьный инвентарь. Ежегодно с 1867 по 1914 г. Феодосийское уездное земство отсчитывало каждому начальному народному училищу по 150 рублей «для обеспечения книгами», до 150 рублей – «на награды старательным учителям». Кроме того, ежегодно уездное земство выдавало Кишлавскому и Старокрымскому (сельским) болгарским народным училищам необходимые классные пособия на сумму 270 рублей [52, арк.90].

Все ходатайства попечителей училищ и сельских общин на ассигнования или займы для училищ рассматривались на заседаниях уездных училищных советов, и только потом их подтверждали в уездной земской Управе.

В 1895-1896 г. Феодосийское уездное земство ассигновало Марфовскому, Старокрымскому, Андреевскому и Кишлавскому училищам по 500 рублей каждому на строительство «особых мастерских для классов ручной работы» [57, с.4].

В начале 1909 года Постановлением Феодосийского уездного земского собрания был утвержден Генеральный план школьного строительства на 1909-1910 г., первым пунктом которого стояла перестройка помещения Кишлавского двухклассного народного училища. Земская управа нашла целесообразным выстроить новый дом для училища при условии, если Министерство народного образования передаст свою школу в ведение земства, и будет отпускать в распоряжение земства «ассигнованные казенные средства на удержание школы» [57, с.96].

Министерство приняло предложение Феодосийской земской Управы, и уже новый учебный год осенью 1912 года ученики Кишлавского двухклассного училища начали в новом доме.

Среди классных предметов в министерских народных училищах обязательно должны были быть в наличии: географические карты России и Таврической губернии, картины русской истории, отчеты и так называемые учебные руководства, которыми служили «Родное слово» К.Д.Ушинского, буквари О.А.Белого и В.Г.Деркачова, «Славянский букварь» с молитвами Киевского издания и Евангелие [57, с.42].

В Старо-Крымском училище в первые годы употреблялись: Российский букварь неизвестного автора и катехизис Филарета. В последние же 10-15 лет (в конце 19 ст.) в качестве учебников

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

служили:

По Закону Божию: священная история Манжелея и Соколова, молитвы, заповеди и Символ Веры авторов Соколова и Чемыны.

По Русскому языку: букварь Добровольского, родное слово Ушинского, книга для чтения Водовозова, Паульсона и Баранова.

По Славянскому языку: книга для чтения Грушевского и Тихомирова, Часослов, Псалтырь и Евангелие.

По Арифметике: собрание арифметических задач Воленса, Евтушевского и Гольденберга; для учителей – методика тех же авторов. По Чистописанию: прописи Фон-Беннетта [58, с.10-11].

На основании вышеуказанного распоряжения Министра госимущества некоторые начальные училища губернии были реорганизованы. Например, открытая в 1876 году Кишлавская одноклассная сельская школа реорганизована в Кишлавское двухклассное училище Министерства народного образования. На его содержание ежегодно из казны выделялось 610 рублей. Кроме того, 260 рублей поступало от местной сельской общины [29, спр.32, арк.37].

Большая часть из этих денег направлялась на выплату жалования учителям. Соответственно Требовательному сведению, в 1881 году в училище их было трое: законоучитель Григорий Юрченко, старший учитель Федор Музыченко и второй учитель Николай Батюшков. Почетным надзирателем училища считался сельский староста. С 1884 по 1888 гг. на этой должности находился поселянин Кишлага Василий Буяликов [43, арк.182].

Обучение в Кишлавском училище одного мальчика стоило 3 рубля в год. Эту сумму платили не родители, а сельская община. Поэтому, соответственно пункту 28 Инструкции министерских народных училищ, на обучение принимались лишь дети членов сельской общины, в данном случае Кишлавской. В 1888 году Директору народных училищ Таврической губернии поступило ходатайство мирского решения Кишлавского сельского схода, в котором крестьяне просили «устранить нарушение закона со стороны администрации училища и отстранить от обучения тех детей, чьи родители не берут участия в затратах на содержание Кишлавского училища» [51, арк.44].

Из числа посторонних детей в училище находилось только два мальчика: ученик 2 класса Евграф Чермаченко, племянник священника местной церкви и законоучителя училища Григория Юрченко; второй – Иван Димитров, что не принадлежал к числу

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

поселян-собственников, принятый в училище 2 сентября 1887 года по просьбе Почетного надзирателя Василия Буяликова с условием ежегодной оплаты 3 рубля [26, арк.30].

В результате проверки всех документов и обзора училища инспектор Народных училищ Таврической губернии 15 марта 1888 года докладывал Директору Народных училищ Таврической губернии: «Состояние училища – удовлетворительное. Приговор сельского схода не имеет никакого нарушения. Вина падает лишь на учителя Георгия Доброва, который присутствовал в сельском правлении при составлении выше предназначенного приговора и не нашел нужным разъяснить общине, что жалоба на заведующего училища не обоснованная, поскольку эти мальчики не являются учениками школы» [26, арк.4].

Преподавание в училищах велось на русском языке. Однако учителя Кишлавского и Старокрымского училищ часто жаловались, что во время уроков и перерывов дети говорили между собою только на болгарском языке [26, арк.39].

Еще одной причиной для жалоб со стороны преподавателей училищ была плохая посещаемость занятий болгарскими учениками, которая стала «следствием равнодушия и небрежности к обучению детей со стороны родителей» [26, арк.36].

Основными предметами учебного курса в народных училищах Феодосийского уезда были Закон Божий, «чтение светской и церковной литературы, счет на счет простыми числами». С каждым годом программа обучения в училищах усложнялась и расширялась. В 1857 году Опекунский комитет предложил ввести в учебную программу Старокрымского начального училища обучения ремеслам, «так как среди болгарского населения почти не было мастеров, тем временем, как болгары отличаются трудолюбием и желанием научиться ремеслу» [58, с. 22].

Попечительный комитет об иностранных поселенцах Южно-Края России в письме от 25 июня 1857 года на имя Старокрымского сельского приказа пишет: «господин Председательствующий в Попечительском Комитете при объезде болгарских колоний, расположенных в Бесарабии и Новороссийских губерниях, усмотреть изволил, что между болгарским населением вовсе почти нет ремесленников и что по введению и распространению полезных для сельского хозяйства ремесел ничего до сего времени не сделано, между тем как болгары с самой выгодной стороны отличаются трудолюбием и желанием научиться ремеслам. Дабы помочь в сем деле болгарам и дать им средства к распространению в их колониях ремесленников

и мастеров, г. Председательствующий обратился к зрителям немецких колоний и поручил им пригласить немцев-колонистов, известных своим знанием дела, трудолюбием и хорошим поведением, не пожелают ли они принять на себя обучение мальчиков различным ремеслам и на каких условиях. Колонисты-ремесленники пожелали принять к себе мальчиков. Вполне сознавая ту пользу, которая может быть для колоний от распространения в оных различных ремесел, необходимых в хозяйственном быту поселянина, а также домостроительстве и домоводстве, и находя, что условия, предлагаемые немецкими колониями за обучение болгарских мальчиков весьма умеренны и удобно выполняемы, – Попечительский Комитет предписывает Старо-Крымскому сельскому Приказу предъявить обществу вышеупомянутые условия и предложить избрать из среды своей мальчиков для отдачи в обучение полезным ремеслам» [58, с. 22-23].

Для этого Надзиратель крымских колоний обратился за помощью в обучении к немцам-колонистам. В ответ немцы пожелали принять к себе мальчиков 15-16 лет сроком на 5 лет для обучения кузнецами, токарями, и колесниками. На протяжении всего этого времени немцы обязывались бесплатно предоставлять ученикам одежду, питание и даже наблюдать за тем, как они посещают православную церковь. Таким образом, ежегодно мальчики-болгары, 2-3 человека, выпускники Старокрымского начального народного училища, учились в немецких колониях ремеслам. Для девочек с 1853 года вводился новый курс шитья и вязания [58, с.28].

21 января 1892 года курсы ручной работы были открыты при Марфовском и Андреевском училищах. Они продолжались 2 месяца – с 15 марта по 15 мая. Для них специально за счет Феодосийского уездного земства командировали учителя Сакского народного училища Авраама Рупчева и учителя Евпаторийского церковноприходского училища Луку Иванова [50, арк.15].

Перед Феодосийским училищным советом возникла острая проблема собственных кадров. С 1894 года в Симферополе начали действовать самостоятельные курсы садоводства, огородничества для учителей народных училищ. Феодосийское уездное земство командировало на эти курсы 17 учителей. На их обучение из земской казны было ассигновано 940 руб. 10 коп. [17, с.37].

Во многих губернских училищах со временем вводились также курсы садоводства, шелководства и огородничества. При

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

некоторых училищах были даже собственные участки земли, где ученики сеяли разные сельскохозяйственные культуры и сажали деревья. На школьных огородах сажали в основном картофель, фасоль и лук, так как «они давали красивый урожай» [18, арк.6].

Самым большим считался огород Ново-Царицинского сельского начального училища, который со временем пришел в запустение. Лучшими считались также приусадебные участки Андреевского и Кишлавского училищ [18, арк.6].

В начале XX столетия в начальных народных училищах вводились не только новые предметы, но и новые методы обучения. Например, списывание текста, напечатанного с пропуском букв, предшествующее диктование и самостоятельное составление примеров на грамматико-правописные правила. Наиболее распространенным методом обучения в Феодосийском уезде считался диктант. Проверочным и предшествующим диктантом пользовалось 90,3% учителей [54, с.109].

В основном, преподаватели использовали объяснительный метод, хотя в некоторых школах с успехом применялся и предметный метод преподавания.

В годовых отчетах о деятельности народных училищ Таврической губернии часто можно было прочитать об их успешности.

В Отчетах Феодосийской уездной земской Управы за 1914 год написано следующее: «Успехи учеников в русских селах – удовлетворительные, в болгарских – относительно достаточные, принимая во внимание меньшую степень развитости и незнание русского языка». По количеству наиболее успешных были ученики Кишлавского, Старокрымского, Андреевского и Марфовского болгарских начальных народных училищ. А их учителя «в меру работы, усердия и успехов» по решению Феодосийской училищного совета неоднократно удостоивались «одноразовой награды» в размере от 20 до 50 рублей [35, с.43].

Кроме того, уже в начале 1880-ых годов Кишлавское двухклассное народное училище считалось одним из наиболее обеспеченных в материальном отношении, благодаря доброжелательности местной общины и в особенности хлопотам почетного Надзирателя Г.Гана, «в достаточном количестве обеспечен книгами, учебными пособиями и классной мебелью» [31, с.17].

В библиотеке Кишлавской министерской школы в 1887 г. находилось 245 названий книг и 2291 том [38, с.74].

Кроме начальных народных (министерских) училищ, в двух болгарских колониях полуострова (Кишлав и Ново-Николаевка) и в греко-болгарской колонии Балта-Чокрак существовали цер-

ковноприходские училища. Они были открыты при местных церквях. Затраты на их содержание выделялись церковноприходскими опекунами. Обучение здесь велось по плану соответственно «дидактическим указаниям программ и объяснительных к ним запискам, изданных святейшим Синодом» [36, с.124].

Главными предметами церковноприходских школ были предметы, которые имели нравственно-воспитательное значение и, прежде всего, Закон Божий. Читали его в основном весной. Ученики должны были посещать Храм Божий во все воскресные и праздничные дни в сопровождении своих учителей. Под их надзором ученики находились в церкви «на протяжении всего времени вечернего и утреннего Богослужения и стояли там, в определенном порядке» [36, с.128].

Церковноприходские школы отличались от начальных народных (министерских) училищ губернии лишь характером и методами обучения. Цель и тех, и других была одна – выпустить из школы грамотных детей с добрыми и благочестивыми привычками. Тем не менее, образовательный уровень в церковноприходских школах считался немного выше, чем в народных училищах. Это пояснялось большой Синодальной субсидией, которая давала возможность «улучшить материальное положение тех, кто учит, и удержать этим их от перехода в другие ведомства» [33, с.19].

Все церковноприходские школы губернии подчинялись Таврическому епархиальному училищному совету, который имел несколько уездных отделений. Членом Феодосийского уездного отделения Совета был священник церкви Вознесения и законоучитель Кишлавской церковноприходской школы с 1886 по 1904 гг. Григорий Юрченко, а Симферопольского уездного отделения – учитель Балта-Чокрацкой школы Христа Бояджиев. Главной их обязанностью было «посещение и обзор других церковноприходских школ уезда» [33, с.5].

Церковно-приходские школы были в трех болгарских колониях полуострова – Кишлав, Балта-Чокрак и Ново-Николаевка [55]. Все они были открыты в 1886 году. Помещения предоставляли, в основном, болгарские общины, за исключением Кишлавской школы, которая размещалась в доме, который принадлежал местной церкви. Средства на их содержание поступали из нескольких источников: церковного опекунства, Епархии, платы за обучение или средств сельской общины. Святейший Синод помогал лишь Балта-Чокрацкой школе, выделяя приблизительно 40 рублей в год, 50 рублей поступали

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

от опекуна Федора Топазова, еще 60 рублей – от общины или из частных пожертвований [33, с.9].

Большая часть средств (180 рублей ежегодно) на содержание Кишлавской школы поступала от церковноприходского опекунства, поэтому глава опекунства также был и опекуном школы. 125 рублей на содержание школы выделяла сельская община, а еще 9 рублей – была символическая плата за обучение ее учеников. Что касается Ново-Николаевской школы, то она целиком находилась на содержании местной сельской общины.

Продолжительность учебного года во всех школах была одинаковой – 8 месяцев. Занятия начинались 15 сентября и заканчивались 1 мая. Количество учеников, в отличие от народных школ, была небольшая. В 1892 году в трех церковноприходских школах болгарских колоний Крыма училось 93 ученики (61 мальчик и 32 девочки) [34, с.11].

В болгарских церковноприходских школах велись все те же предметы, что и во всех остальных церковноприходских школах [25, арк.1-4].

Открытая в 1862 году при церкви Преподобной Марфы в с.Марфовка школа грамоты, в 1914 году была реорганизована в церковноприходское училище, а местное одноклассное народное училище стало двухклассным [35].

Таким образом, до 1915 года в 15 из 19 сел Крыма, где компактно проживали болгары, были собственные школы, а в колониях Кишлав и Марфовка – по два училища: народное и церковноприходское. Большинство начальных народных училищ полуострова находилось в Феодосийском уезде. Поэтому почти во всех болгарских селах этого уезда были свои школы, 2/3 из них были открыты в начале XX столетия.

Благодаря земствам во второй половине XIX столетия в крымских селах были открыты десятки народных библиотек. Помещения для них предоставляли сельские общины. По данным 1915 года, в семи болгарских колониях были свои библиотеки с читальнями [37,с.47].

В 1882 году при Старо-Крымском училище основана была центральная библиотека, в которую были высланы Инспектором народных училищ следующие издания: полные собрания сочинений Пушкина и Гоголя, жития святых, газета Сельский Вестник, журналы: Народная Школа, Душеполезное Чтение, Семейные Вечера, Детское Чтение, Сельский Народный Учитель. Цель учреждения центральной библиотеки – представить более или менее серьезный материал для чтения

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

учителям окрестных училищ и частным лицам. В 1882 и 1883 годах Инспектором и Феодосийской Уездной Земской Управой было прислано в эту библиотеку еще несколько книг и журналов: Записки Учителя, Ремесленная Газета, Вестник Российского Общества Красного Креста, Досуг и Дело и тем закончилось. Из книжки, заведенной при центральной библиотеке для записи выдачи книг для чтения, видно, что библиотекой пользовался лишь Салинский учитель П. Татаринов, да пять-шесть раз брали книги местные жители. Всего в центральной библиотеке числится 16 названий в количестве 145 т., на сумму 68 руб. В 1892 году в библиотеке училища числилось 268 названий в количестве 892 тома на сумму 308 руб. и учебные пособия в количестве 100 экз. на сумму 53 рубля [58, с.9].

В Старо-Крымском училище число учащихся до 1863 г. не превышало 38 душ обоего пола. С 1863 г. число учащихся начинает возрастать и в 1877 г. доходит до 100, а с 1880 по 1886 г. снова начинает падать в среднем до 50 учеников. С 1887 г. число учащихся с каждым годом увеличивается, особенно это заметно по числу девочек – учениц, число коих в отчетном году достигло 25, т.е. составляет больше 1/4 всего числа учащихся детей. наибольшее число оканчивающих курс было при учителе П. Татаринове, когда в 1891 году окончило курс 15 человек. За двадцатилетний период с 1873 по 1892 г. в Старо-Крымском училище обучалось в среднем 74 человека ежедневно (61 мальчик и 13 девочек). Всего окончило курс 94 человека (82 мальчика и 12 девочек) [58, с.17].

Со времени поступления в Старо-Крымское училище на должность учителя П.Татаринов образовал церковный хор из своих учеников. Преподавание пения велось им по методике А.Карасева и проводилось через все три отделения, так что учащиеся в старшем отделении, составляющие главную и большую часть хора, были уже более или менее сознательно знакомы с нотной грамотой [58, с.21].

Особенно нам хочется отметить незаслуженно забытого директора Старо-крымского народного училища, педагога с большой буквы П.Татаринова. «Учитель Татаринов по усердию к церковному пению тоже не отстает от своего достойного предшественника и кроме того, уделяет свободную минуту на литературные занятия: помимо участия в педагогическом журнале (Русский начальный учитель) [58, с.12]. Например, в 1887 П.Татаринов печатает в педагогическом журнале (Русский начальный учитель) статью «Об эмеритальной кассе

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

учащих в народных школах» [60]. Немного раньше, в 1894 г., вышло его исследование о состоянии народного образования в Таврической губернии в «Очерках Таврической губернии в историко-географическом отношении» [59, с. 34-35].

Особый наплыв в последние годы в Старо-Крымскую школу девочек, Татаринцов, да и само население, объясняли созданием из учащихся церковного хора. В высшей степени симпатизируя организации учителем Татаринцовым церковного хора, родители окончивших курс девочек (уже довольно взрослых, по 15-16 лет) оставляли ложный стыд и продолжали посылать своих дочерей не только петь в церкви, но и на спевки. Родители, забравшие ранее своих дочерей из школы по разным уважительным причинам, посылали их снова в школу на спевки...[58, с.21].

Учитель Татаринцов кроме усердия к церковному пению уделяет свободную минуту на литературные занятия: помимо участия в педагогическом журнале «Русский начальный учитель» им была издана в 1885 г. на средства Феодосийского Земства брошюра «О сбережении здоровья» [63]. В 1885 году при материальном участии того же Земства, им создан учебник для народных училищ «Арифметические задачи» [61], наконец, в 1992 г. подготовлен к печати учебник для народных училищ «Очерк Таврических губерний и историко-географических пособий по родоноведению» [62]. По поручению главной Физической Обсерватории, метеорологической обсерватории при Новороссийском университете и губернской управе им ведутся с 1891 г. метеорологические наблюдения над осадками, температурой, грозами и прочими атмосферными явлениями [58, с.12].

В 1884 тот же благочинный, при обозрении училища в октябре месяце, выносит уже такое впечатление «дело учения поставлено учителем хорошо, нужно усилить предмет Закона Божьего». Это ослабление успехов по предмету Закона Божьего замечено ревизором в то время, когда, как учитель Закона Божьего оставил преподавание сего предмета, а его работу выполнял П.Татаринцов [58, с.14].

С 1889 года некоторые из учащихся старшего отделения в свободное время занимаются под руководством учителя П.Татаринцова переплетным мастерством. С 1890 года учительница В.И.Татаринцова приняла на себя труд обучения рукоделию: вязанию, вышиванию по канве, изготовления из гаруса и прочего материала различного рода вещей,

необходимых в домашнем быту [58, с.23].

С 1891 г. при Старо-Крымском училище было введено преподавание «ручного труда», для «каковой цели Феодосийское Земство озаботилось подготовкой преподавателей означенного труда в лице учителя П.Татарина, получившего командировку в течение 1891 и 1892 г. на курсы ручного труда, устроенные по инициативе г. Директора народных училищ Таврической губернии А.Н.Дьяконова при Феодосийском Земстве на средства сего последнего» [58, с.23].

Учитель Татарин провёл в 1892 году исследование в Старом Крыму среди местных болгар «с целью выяснения количества грамотных обоого пола в деревне с различными процентными отношениями числа грамотных к населению, а равно узнать наличное число книг у населения, обходилась вся деревня». «Всех книг у населения оказалось 317 экз., из них: книг духовно-нравственного содержания 128 (более всего Евангелий, потом идут молитвенники, псалтыри, жития святых и менее всего душеспасительных рассказов и бесед), книг для чтения 92 (более всего сказок, потом повестей, рассказов, басен) и учебников 97 (преобладает «Родное слово» Ушинского и задачки); учебники частью куплены на свои средства, частью оставлены учителями на руках у учеников и потом не возвращенные. Книг научно-популярного содержания почти вовсе не оказалось. В число имеющихся книг не вошло 210 учебников, находящихся в настоящее время у наличного числа учеников, каковые учебники подлежат возвращению в училищную библиотеку по ненадобности. Стоимость всех 317 книг приблизительно можно определить в 100 рублей, т.е. каждый грамотный в среднем затратил на покупку этих книг 37 копеек, и каждый член общества внес на покупку этих книг около 10 копеек» [58,с. 28-29].

К 1 декабря 1892 года по д.Старый Крым состоит «наличных душ мужского пола 497, женского пола 436, обоого пола – 933. Из них детей до 7 лет мужского пола – 106, женского пола – 113, обоого пола – 219. Из них населения грамотных: мужского пола – 224. Женского пола – 46, обоого пола – 270».

Процентное отношение числа грамотных к числу населения: мужского пола – 24%, женского пола – 5%, обоого пола – 29%. Процентное отношение числа грамотных мужчин к числу всех лиц мужского пола 45%. Отношение числа грамотных женщин к числу всех женщин 10,5%.

Если исключить число малолетних (до 7 лет), то это

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

отношение в первом случае выразится цифрой 57%, а во втором – 14%. Один грамотный мужчина приходится на одного неграмотного, одна грамотная женщина приходится на 8 неграмотных. Вообще один грамотный приходится на 2 неграмотных. Число всех грамотных мужчин и женщин составляло в 1892 г. немного менее 1/3 всего населения; если исключить малолетних, то всех грамотных в деревне было более 1/3 всего населения [58,с. 27].

Школы у болгар по половому составу учеников, как правило, были смешанными, то есть в них вместе учились и мальчики, и девочки. Следует отметить, что мальчики в них значительно преобладали. По данным 1889 г., они составляли 80% от общего количества учеников. Волости с болгарским населением занимали 3-е место по губернии, где процентное отношение учащихся к населению было 6,7%. Средний возраст школьников равнялся 8-12 годам. Уровень охвата детей школьным образованием, по статистическим данным 1897г., в болгарских селах из детей школьного возраста в школу ходили в среднем 85% мальчиков и 28% девочек. В разных колониях эти показатели колебались от 50% до 100% у мальчиков и от 9% до 60% у девочек [38, с. 65].

По данным 1915 года, грамотность среди болгар в Таврической губернии составляла 29,2% от всего населения [2, с.49].

Это был довольно высокий процент. По уровню грамотности в губернии болгары уступали лишь немцам, чехам и эстонцам, превосходя россиян, татар и украинцев. Это видно из таблицы, приведённой ниже [2, с.53].

Уровень русской грамотности некоторых крымских народностей на 1914 год приведен в таблице 1.

Таблица 1

	На 100 грамотных мужчин	На 100 грамотных женщин
Болгары	41	9
Россияне	35	11
Украинцы	32	7
Татары	21	10

Крымские болгары давали своим детям патриархальное воспитание, поэтому отправляли в местные школы, в основном, мальчиков, они считали, что назначение их дочерей – семья, дети и хозяйство, где образование не нужно. Этим фактом можно объяснить низкий уровень грамотности крымских

болгарок [40].

В целом можно отметить сравнительно высокий образовательный уровень крымских болгар в исследуемый период. Благодаря образовательной политике местных земств только во второй половине XIX столетия в 9 из 16 сел, где проживали болгары, были построены сельские народные училища. Строительство новых земских школ существенным образом повысило уровень грамотности задунайских переселенцев, но были и проблемы. В первые годы открытия болгарских школ в Крыму значительной проблемой был недостаток квалифицированных учителей. Но с открытием Преславской учительской семинарии эта проблема была снята. В 1880 г., после проведения текущей ревизии земских училищ Крыма, инспектор народных училищ Таврической губернии Дьяконов писал, что учителя иногда жалуются на болгарских детей, якобы с ними тяжело работать. Но, как он указывает далее, он убедился в ходе своей проверки, что всё зависит не от национальности учеников, а от старательности учителя [31, с.49].

При том, что начальное образование в болгарских селах было налажено неплохо, оно не могла удовлетворить всех образовательных потребностей. Уже в середине 60-х годов XIX века Опекунский комитет выдвинул проект создания Центрального болгарского училища. Сначала его предполагалось открыть в новой торгово-промышленной колонии. Поскольку эта колония так и не была основана, училище открыли в Преславе [30, арк.9].

Просуществовало оно недолго. В 1874 г. его дом был передан Преславской учительской семинарии, так как в первой половине 70-х годов возникла возможность создать в Одесском учебном округе еще одно учреждение для подготовки учителей. Сначала его предполагалось открыть в Херсонской губернии. Но после ходатайств Бердянского земства руководство округа разрешило открыть семинарию в Бердянске, если обнаружится удобное помещение. Поиски дома в городе не увенчались успехом. И только тогда возникла идея приспособить под семинарию помещение Центрального болгарского училища в Преславе. Болгары на сходах Преславской, Романовской и Цареводаревской волостей утвердили передачу этого дома земству. Так возникла Преславская учительская семинария [45, с.551].

Семинария открыла свои двери осенью 1875 г. Это учебное

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

заведение готовило народных учителей начальных школ. При семинарии действовали подготовительный класс, образованная школа для практических занятий семинаристов, а с 1894 г. – постоянные курсы садоводства, огородничества, виноградарства, шелководства и пчеловодства. Кроме того, для народных учителей периодически организовывали временные сельскохозяйственные курсы [48, с. 182]. В семинарию принимали лишь юношей: в подготовительный класс – в возрасте не старше 17 лет, а в первый класс – от 16 до 18 лет. Для тех, кто был уволен с воинской службы, делалось исключение – их принимали до 22 лет. [53, с. 3]. В 1900 г. из 119 учеников 66% были жителями Бердянского уезда, 22% – других уездов Таврической губернии и 12% – других губерний. По происхождению дети крестьян составляли 70%, мещан – 16%, дворян и чиновников – 7%, почетных граждан и купцов – 6%, духовенства – 1% [47, с.94]. К сожалению, источники не дают анализа состава учеников по национальностям и нам тяжело подсчитать количество болгар – воспитанников данной семинарии. Но известно, что в семинарии были установлены три постоянных казенных стипендии специально для болгар (так называемые казенно-болгарские) [46, с.70].

Преславская семинария сыграла важную роль в подготовке учительских кадров в Таврической губернии. Во-первых, благодаря семинарии увеличилось количество хорошо подготовленных народных учителей, что было благоприятным фактором для развития народного образования в крае вообще, в том числе и в болгарских селах. Во-вторых, болгарская молодежь получила дополнительную возможность приобретать образование благодаря специальным казенно-болгарским стипендиям, которые увеличило количество болгар-учителей в Таврической губернии [42, с.205].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что начальное образование в болгарских селах Крыма была представлена школами трех типов в зависимости от источника финансирования: общественными, земскими и приходскими. До 1874 г. преобладали общественные школы. Они содержались исключительно за счет болгарских сельских общин, которые самостоятельно решали проблемы обустройства помещения, поиска учителя, оплаты его работы.

Мы видим, что качественно новый этап развития начального образования крымских болгар начался с образованием земских училищ. Эти учебные заведения содержались за счет

земств, которые подбирали педагогические кадры, обеспечивали их заработной жалованьем. Обязанностью болгарских общин оставалось обустройство и содержание училищного дома [42, с. 205].

В середине 1870-х произошло резкое увеличение количества школ для болгарских детей. При этом старые общественные школы были превращены в земские училища, появились училища и в тех колониях, где начальных школ раньше не было [42, с.202].

Третий тип начальных учебных заведений – приходские школы у болгар были распространены мало. Они начали открываться на рубеже XIX и XX ст., но действовали не постоянно. В разные годы такие школы существовали в Кишлавке, Балта-Чокраке и Ново-Николаевке [44, с.40-42]. Так например, в Кишлавке существовали сразу две школы – церковно-приходская и министерская. В тоже время возникали «школы грамоты», но они не приобрели заметного распространения [44].

Как мы видим, среди учебных заведений у крымских болгар преобладали земские училища, которые были более эффективными, поскольку земства брали на себя обеспечение их учителями и учебными пособиями. Но в содержании земских училищ принимали участие как земства, так и сельские общины. Для открытия училища община должна была обеспечить удобное помещение, классную мебель, устроить квартиру учителя. Обязанностью общины были ремонт, отопление, освещение школьного помещения и квартиры учителя, содержание сторожа и т.п. Земство обеспечивало содержание учителя, методическую литературу, учебные пособия.

Если у немцев Крыма (как и болгары, они были бывшими колонистами) значительно преобладали общественные школы, поскольку они не желали переходить на русский язык обучения, то в крымских болгарских учебных заведениях всех типов обучения, русификаторская политика царизма привела к тому, что обучение проводилось исключительно на русском языке, и болгарский язык не изучался. С этой точки зрения образование у крымских болгар превращалось в один из факторов ускорения их ассимиляции.

Литература:

- Государственный архив Автономной Республики Крым (далее – ГААРК)
 1. Абдуллаева М. Церковно-приходские учебные заведения греков Крыма в конце XVIII – начале XX ст. // Культура народов

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

- Причерноморья. – № 22. – Август, 2001. – С. 69 – 76.
2. Андриевский Ф.Н. Статистический справочник Таврической губернии. – Симферополь: Тип. Тавр. Губ. Земства, 1915. – 221с.
 3. Ачкинази И.В. К проблеме этнической истории крымских болгар // Бахчисарайский историко-археологический сборник. Вып.1. – Симферополь: Таврия, 1997. – С.450-461.
 4. Ганкевич В.Ю. Этноконфессиональная система народного образования национальных групп Таврической губернии (рубеж XIX – XX вв.) // Проблеми сучасної педагогічної освіти / Серія: Педагогіка і психологія. – Частина 1. – Київ: Педагогічна преса, 2000. – С. 87-89.
 5. Бумбера К.Ю., Вагина Л.С., Клипинина Н.Н., Соколова В.Л. Крым: Путеводитель. – Симферополь: Типогр. Тавр. Губ. Земства, 1914.
 6. Гермаген, епископ. Справочная книжка о приходах и храмах Таврической епархии Гермагена, епископа Таврического. – Симферополь: Тавр.губ.тип., 1886. – 271 с.; Мартилен, 1914. – 259 с.
 7. Дело о безвозмездной раздаче книг Нового Завета и Евангелия на славянском языке болгарам, приехавшим из Турции и Молдавии, и поселившимся в Таврической епархии. 27.06.1862–03.07.1862. – ГААРК, ф.118. Канцелярия Таврической духовной консистории (1860–1920), оп.1, спр.190, арк.1-3.
 8. Державин Н. Болгарские колонии Новороссийского края // ИТУАК №41. – С. 1-237.
 9. Державин Н.С. Болгарские колонии в России. Т. II. – Петрград, 1915, – 11 с. (в тетради).
 10. Державин Н.С. У болгар в Тавр. губернии этногр. заметка. – М., 1901. – 16 с. (в тетради).
 11. Историческая записка о Старокрымском училище по поводу 50-летнего юбилея. 7.01.1891–29.12.1892. – ГААРК, ф.100, оп.1, спр.2053, арк.1-164.
 12. К вопросу о народном образовании в Таврической губернии // Крымский вестник. – 1888. – №33. – С.1-2.
 13. Кащенко С.Г. Из истории крымских болгар // Сквозь века. Народы Крыма. – Симферополь: Таврия, 1995. – Вып.1. – С.71-82.
 14. Клаус А. Наши колонии. Опыты и материалы по истории и статистике иностранной колонизации в России. – СПб.: В Типографии В.В.Нусвальта, 1869. – Вып. I. – 455 с.
 15. Кондараки В.Х. Освоение крымских колоний со времен Императрицы Екатерины II // Одесский вестник. – 1857. – №12. – С.3.
 16. Крым. Соцветие национальных культур. Традиции, обычаи, праздники, обряды. Книга 1 // Сост. Н.В. Малышева, Н.Н. Волощук. – Симферополь, Бизнес – Информ, 2003. – 392 с.
 17. Курсы ручного труда: педагогические и сельскохозяйственные для учителей и учительниц народных училищ Таврической губернии в 1890-1899гг. – Симферополь: В Гор. Тип., 1899. – 67 с.
 18. Материалы о состоянии и работе народных училищ Феодосийского и Ялтинского уездов Таврической губернии. 09.12.1896–29.10.1897.– ГААРК, ф.100, оп.1, спр.2150, арк.198-218 и спр. 114, арк.6.

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

19. Москвич Г. Иллюстрированный практический путеводитель по Южному берегу Крыма. – 5-е изд. – М., 1899. – С. 304.
20. Музыченко А.Ф. Быт болгар-поселенцев Феодосийского уезда // Этнографическое обозрение. – 1899. – Кн. XLIII. – №4. – С.36-73.
21. Носкова И.А. Крымские болгары в XIX – начале XX вв.: история и культура. – Симферополь: СОНАТ, 2002. – 152 с.
22. Носкова И.А. Старокрымское народное училище // Сурб Хач. – Симферополь: АМЕНА, 1998 – С.46-47.
23. Носкова И.А. Формирование крымской группы болгар в XIX веке // Культура народов Причерноморья. – 1999. – №6. – С.183-187.
24. О передаче болгарских школ в ведение Министерства народного просвещения. 20.05.1877. – ГААРК, ф.103, оп.1, спр.58, арк.1-5.
25. О преподавании в народных училищах Таврической губернии иностранных подданных православного исповедания. 15.03.1868–27.07.1868. – ГААРК, ф.103. Таврический Губернский училищный совет (1866-1911), оп.1, спр.21, арк.1-4.
26. О состоянии одноклассных и двухклассных училищ. 20.12.1887–18.08.1888. – ГААРК, ф.100, оп.1, спр.1977, арк.4-49.
27. О Феодосийском уездном училище. 08.01.1817–21.12.1817. – ГААРК, ф.100. Дирекция народных училищ Таврической губернии (1811–1920 гг.), оп.1, спр.65, арк.1-7.
28. Об избрании попечителей училищ в Таврической губернии. 09.01.1878–08.05.1879. – ГААРК, ф.103, оп.1, спр.61, арк.1-48.
29. Об открытии сельских народных школ в Таврической губернии. 22.02.1873–18.12.1873. – ГААРК, ф.103, оп.1, спр.45, арк.1-18 и спр.32, арк.37.
30. Проект создания Центрального болгарского училища. – ГААРК, ф.44, оп.1, спр. 1434.; арк. 9.
31. Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии за 1881 год. – Симферополь: Тип. Тавр. Губ. Земства, 1882. – 49 с.
32. Отчет о действиях Феодосийской уездной земской управы 01.09.1868-01.09.1869. – Феодосия: Тип. А.Е. Цвибака, 1870. – 61 с.
33. Отчет о состоянии церковноприходских и школ грамоты Таврической губернии за 1896-1897 учебный год. – Симферополь: Тавр. Губ. Тип., 1915. – 47 с.
34. Отчет церковноприходских школ и школ грамоты за 1895-1896 учебный год. – Симферополь: Тавр. Губ. Тип., 1897. – 39 с.
35. Отчеты Феодосийской уездной земской Управы за 1914 год. – Феодосия: Тип. Косенко, 1915. – 87 с.
36. Памятная книжка Таврической губернии на 1914 год. – Симферополь: Тавр. Губ. Стат. ком., 1914. – 213 с.
37. Памятная книжка Таврической губернии на 1915 год. – Симферополь: Тавр. Губ. Стат. ком., 1915. – 86 с.
38. Памятная книжка Таврической губернии под ред. К.А.Вернера // Сборник статистических сведений по Таврической губернии. – Т.9. – Симферополь, 1889. – Отд. II. – разд. паг.; 65 с.
39. Памятная книжка Таврической губернии / Под ред. В.Ханацкого. –

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

- Симферополь: Тавр. Губ. Стат. ком., 1867. – 519 с.
40. Памятная книжка Таврической губернии. Под ред. В.Вернера. – Симферополь: Тавр. Губ. Стат. ком., 1889. – 127 с.
41. Пачев С.И. Болгарские колонии Северного Приазовья (1861-1917). Автореферат дис. канд. ист. наук: 07.00.01. – Запорожье, 1996.
42. Пачев С.И. Образование и уровень грамотности приазовских болгар во второй половине XIX – в начале XX ст. // Южная Украина XVIII – XIX ст. – 2001. – №6. – С. 202-205.
43. Переписка об открытии новых школ и училищ. 01.06.1880–08.12.1880. – ГААРК, ф.100, оп.1, спр.1844, арк.182.
44. Перечень начальных школ всех типов Таврической губернии за 1905-06 уч. год. – Симферополь, 1907. – разд. паг.; С.40-42.
45. Постановления Бердянского уездного земского собрания очередной сессии созыва с 25 сентября по 2 октября 1874 и чрезвычайной сессии созыва 15 марта 1875 г. с приложением докладов уездной управы. – Екатеринослав, 1875, – 551 с.
46. Постановления Бердянского уездного очередного земского собрания чрезвычайной сессии созыва 29 июня 1877 г. и очередной сессии созыва с 22 по 26 октября 1877 г. – Бердянск, 1878. – 70 с.
47. Протоколы Бердянского очередного уездного земского собрания XXXП сессии созыва с 26-29 сентября 1897 г. с приложениями. – Бердянск, 1898. – 312 с.; С.94.
48. Протоколы заседаний Бердянского уездного земского собрания за 1910 г. с приложениями. – Бердянск, 1911. – 584, Lxxxps.; 182.
49. Распоряжения инспектора народного училища о доступности школьного образования в Феодосийском и Керченском районе и список училищ, стоящих в ведении Таврической дирекции народных училищ. 10.11.1904–27.11.1904. – ГААРК, ф.100, оп.1, спр.2312, арк.1-21.
50. Ремесленные отделения и классы. 19.11.1899–20.01.1902. – ГААРК, ф.100, оп.1, спр.2215, арк.1-22.
51. С требованийными ведомостями на содержание учителей Михайловского и Кишлавского сельских училищ. 14.05.1881. – ГААРК, ф.100, оп.1, спр.1850, арк.3-86.
52. Сведения об утверждении лиц в должности попечителей начальных народных училищ Таврической губернии. 30.06.1907 – 25.09.1907. – ГААРК, ф.103, оп.1, спр.90, арк.82-97.
53. Сведения, необходимые для желающих поступить в Преславскую учительскую семинарию Бердянского уезда Таврической губернии. – Бердянск, 1897. – 10 с.; С.3.
54. Симоновский В.В. Методы обучения в начальных школах Таврической губернии. Ч.І. – Симферополь, 1918. – 122 с.
55. Списки училищ по Таврической губернии. 1904. – ГААРК, ф.100, оп.1, спр.2326, арк.1-56.
56. Справочная книга Одесского учебного округа. Ч.І. Начальные народные училища. – Одесса, 1888. – 267 с.
57. Систематический свод постановлений Феодосийского уездного

- Земского собрания очередных и чрезвычайных сессий с 1867 по 1912 г. Народное образование / Состав. П.А. Будрин. – Феодосия: Феодосийского Уездного Земства, 1914. – С. 470.
58. Татаринов П. Краткая историческая записка о Старокрымском народном училище Феодосийского уезда с 1842-1892 гг. – Феодосия: Феод. Гор. Тип., 1892. – 58 с.
59. Татаринов П. Народное образование // Очерк Таврической губернии в историко-географическом отношении. – Симферополь, 1894. – С.34-35.
60. Татаринов П. Об эмеритальной кассе учащихся в народных школах // Русский начальный учитель. – 1887. – № 10.
61. Татаринов П. Учебник для народных училищ. Арифметические задачи. – Феодосия: Феод. Гор. Тип., 1885.
62. Татаринов П. Очерк Таврических губерний и историко-географических пособий по родиноведению: Учебник для народных училищ. – Феодосия: Феод. Гор. Тип., 1892.
63. Татаринов П. О сбережении здоровья. – Феодосия: Феод. Гор. Тип., 1885.

Кузнецова Н.В.

ЗЕМСКАЯ РЕФОРМА В РОССИИ И ПОЯВЛЕНИЕ ПЕРВЫХ ЗЕМСКИХ ШКОЛ В ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ

История развития земского образования в Крыму является неотъемлемой частью истории педагогики Украины, с одной стороны данной проблемы, а с другой стороны – строя новую систему образования, необходимо учитывать не только тенденции развития зарубежных образовательных моделей, но и, прежде всего, возродить национальные историко-педагогические традиции. В связи с этим изучение деятельности образовательных учреждений государственного, общественного и частного характера нашего недалекого прошлого сегодня становится всё актуальней и целесообразней. Глубокое исследование данной проблемы даст возможность творческого применения земского опыта, покажет механизмы привлечения к решению образовательных вопросов широких кругов общественности, в частности через органы местного самоуправления.

Цель данной статьи – показать развитие земской реформы в России и становление земской школы в Таврической губернии во второй половине XIX века. Анализ литературы говорит о том, что до сих пор не было проанализировано в четкой системе развитие земского образования в Крыму.

Анализ литературы показал, что в современной педагоги-

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

ческой науке исследования по данной проблеме проводились эпизодически в контексте тех или иных проблем, отдельные аспекты развития земского образования на полуострове в данный период рассматривались в работах: В.Ю.Ганкевич, Е.Н.Давыдова, Г.Г.Еременко А.Б.Кучерганской Л.С.Моисеенковой А.А.Непомнящим, Л.В.Петренко, С.А.Шуклиной и др.

Вопросы народного образования в Крыму, в конце XIX столетия стояли очень остро. По мере того, как заселялся и обустроивался край, развивалось его хозяйство, местное управление. Для этого общественность прилагало большие усилия. Наиболее мощным общественным движением в пользу образования местного населения были земства.

Реформа 1861 г. ознаменовала качественно новый этап в истории России. Она открыла широкие возможности для развития промышленности, концентрации производства, завершения промышленного переворота. Большие изменения происходили и в сельском хозяйстве, которое оставалось основной отраслью экономики страны.

Между тем развитие капиталистических отношений объективно вызывало потребность в образованных, квалифицированных кадрах для разных отраслей капиталистического хозяйства. Эту потребность царское правительство должно было учитывать в своей политике относительно всего народного образования. Оно должно было учитывать также и стремление трудящихся к знаниям, образовательное движение революционной и демократической интеллигенции и оппозиционные настроения среди отдельных слоев господствующего класса. Крепнущая промышленная буржуазия всячески демонстрировала свою заинтересованность в повышении образовательного уровня рабочих, занятых на ее предприятиях и в сельском хозяйстве. Однако в целом господствующие слои стремились ограничить образование трудящихся лишь элементарной грамотой и профессиональными навыками, воспитывая их в духе верноподданности.

Между тем потребность в грамоте начала чувствовать большая часть крестьян, что вызывало рост числа поступающих в школу детей. Однако существующие школы не могли удовлетворить всех желающих учиться из-за нехватки мест. Развитие народного образования в Крыму, как и по всей стране, тормозилось тяжелым материальным положением, чрезвычайно низким жизненным уровнем народных масс.

Использование детей в качестве рабочей силы приводило

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

к тому, что дети учились нерегулярно, многие бросали обучение, научившись более-менее читать и писать.

Если министерство народного образования и Синод были основными рычагами, которыми самодержавие «поднимало» и «направляло» народное образование в стране, то совсем оригинальное место среди них занимало третье ведомство, которое имело отношение к школам – **земство**.

Земства возникли в период серьёзного общественного разлома, в условиях глубокого социально-экономического и политического кризиса страны, в период полной непригодности административного и хозяйственного уклада дореформенной России.

Непрестанное развитие капитализма принудило царское правительство упразднить крепостное право. Это обстоятельство закономерно привело к созданию земских учреждений. Шаг в сторону буржуазной монархии, сделанный 19 февраля 1861 г., неминуемо должен был повести к реорганизации старой системы местного управления, построенной на феодальных основах, и ее децентрализации. Реформа местного управления была логическим продолжением крестьянской реформы. В данной обстановке земства представляли собой не только политическую, но и административно-хозяйственную необходимость.

В 1864 г. было утверждено «Положение о губернских земских учреждениях». Авторы реформы сформулировали закон таким образом, чтобы было легче держать земства в рамках, установленных царизмом. «Положение» о земстве оказалось компромиссным документом, что отражало интересы старых феодальных и новых буржуазных сил. В основу выборов этих органов был положен чисто буржуазный принцип имущественного ценза [3, с.8].

Согласно «Положению» земства были выборными органами, где для решения вопросов местного хозяйства привлекался широкий круг граждан – местных жителей. Это были представители дворян и помещиков, торгово-промышленной и сельской буржуазии. Данное обстоятельство делало более гибким местное управление, открывало новые пути для роста капиталистического уклада.

Но даже и в таком урезанном виде местное самоуправление вызывало опасение царской бюрократии. В централизованно-бюрократическом государстве земства «оказывались посторонним телом», каким-то «придатком» к административному аппарату, едва терпимым, а в некоторые периоды просто

вообще нежелательным [11, с.17].

Соответственно подобному обращению круг деятельности земств был крайне ограниченным. Закон отводил им решение вопросов исключительно местного хозяйства: они ни в коем случае не должны были выходить за установленные правительством границы. Даже в хозяйственной отрасли каждый более-менее значительный шаг земских учреждений находился под строгим контролем царских бюрократов. Постановления земств, заключение ссуд, проекты смет, назначение на должности – все это рассматривалось и утверждалось министром или губернатором.

Однако принятие «Положения» о земских учреждениях не означало одновременную и повсеместную организацию местного самоуправления в государстве. В 1865 г. земские учреждения начали свою деятельность лишь в 19 губерниях Российской империи, в том числе и в украинских губерниях: Полтавской, Черниговской, Херсонской, Харьковской, а в 1866 г. земскими стали еще 6 губерний, в том числе украинские Екатеринославская и Таврическая [11, с.31]. Например первые земские школы на территории Ялтинского уезда появились в течении первых лет после создания земства. Сведения о них очень скудные, а малое их количество говорит о медленном развитии этой области культуры в Ялте. Самым первым из земских училищ было Ялтинское, которое открылось в 1867 году, затем – Балаклавское (1868г.) В 1888 году в уезде уже функционирует только 6 городских и сельских земских школ, на содержание которых земством израсходовано 7139 руб., на пособия для училищ – 3483 руб., что в итоге составило 10622 руб. [6, с.97].

Обычно школьный сезон в сельских начальных школах должен был начинаться с 1 октября, но нежелание крестьянина расстаться с лишним рабочим в семье мешало своевременно начинать новый учебный год. Поэтому по-настоящему дети начинали посещать регулярно школу лишь с первым снегом [4].

В связи с этим учебный год сокращался всего до 4,5 – 5 месяцев в год, что очень негативно влияло на качество знаний крестьянских детей.

Исследование зависимости количества учеников от показателей материальной обеспеченности крестьянской семьи свидетельствует, что школой пользовались в основном представители богатых и отчасти средних слоев крестьянства [1, с.324].

Народное образование в Крыму, будучи составной и неотъемлемой частью культурного общероссийского процесса, внедрялось подобно тому, как оно осуществлялось в других национальных районах Российской империи, в соответствии софициальной установкой правящих кругов.

Политика царского правительства в отрасли народного образования по решению кардинальных вопросов народного образования имела классовый подход: для детей трудящихся существовали одни учебные заведения – школы элементарного обучения, для помещиков и буржуазии – другие – гимназии и университеты. Вся школьная система в государстве была построена так, чтобы ограничить переход учеников из начальных школ в средние и высшие учебные заведения. С этой целью не допускалась преемственность в обучении между начальной, неполной средней и средней школой, устанавливалась высокая плата за обучение, непосильная для подавляющего большинства населения.

Но, невзирая на достаточно ограничивающие рамки, в которых очутились земства, они показали себя достаточно жизнеспособными органами. Складывалась ситуация, когда рядом с феодально-крепостническими учреждениями возникли и начали действовать учреждения буржуазии и либеральных помещиков. Именно это противоречие между явлениями старого и нового порядка, углубленное спецификой российской действительности, определяло взаимоотношения между царизмом и земствами.

Сразу же после своего возникновения земства приступали к разноплановой деятельности. По закону земские функции распределялись на обязательные и необязательные. К первой группе относились дела, которые были грузом для бюрократии, поэтому она с удовольствием перевела их на плечи местного самоуправления. Кроме того, земствам поручались такие дела, которые было тяжело вести из центра: страхование, содержание больниц и богаделен, ремонт мостов и путей, продовольственная помощь населению. Более того, в проекте «Положения» даже не вспоминалось о таких сферах деятельности, как народное образование, медицина, ветеринария. Все это вошло в компетенцию земств лишь после обсуждения проекта Государственным советом, к тому же изложение этого положения было настолько «нарочито туманным», нечетким, что оставляло возможность для вмешательства в деятельность земств правительственной бюрократии. В конечном результате к необя-

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

зательной была отнесена их деятельность по предоставлению врачебной помощи населению, организации народного образования, точнее, ее хозяйственной части, ветеринарной службы, содействие сельскому хозяйству, обустройство путей, почты и тому подобное [3, с.14].

Создав земское самоуправление, царизм шаг за шагом начал ограничивать и теснить его, пытаясь загнать в сферу сугубо хозяйственных дел. Вторая половина 60-х годов XIX ст. была особенно богатой на разнообразные законы, циркуляры и разъяснения, принятые в связи с тем или другим действием земств и направленные на то, чтобы ограничить их самостоятельность, поставить в еще большую зависимость от административных учреждений и загнать в узкие границы.

Вопрос о народной школе впервые был поднят еще в период революционной ситуации 60-х годов XIX ст. Общественно-педагогическое движение направило свое главное внимание на самое слабое ее звено – начальную школу. Поэтому в 60-х годах правительство было вынуждено удовлетворить большинство из политических требований общественно-педагогического движения, а именно: устранение правительственной бюрократии от участия в деле образования народа, создание школы общественной, а не государственной. «Положение о начальных училищах» 1864 г. декларировало право народа на образование на всех его степенях и право общественности на участие как в создании, так и в управлении народной школой. Это право предоставлялось с целью «сделать обучение – по возможности свободным, предоставив как обществу, так и частным лицам большее пространство в заведении училищ...» [12, с.99].

Однако декларация этих прав в 1864 г. совсем не была гарантией их практического осуществления и тем более не свидетельствовала о заинтересованности самодержавия в образовании народа. Именно эти предоставленные законом права стали главным объектом атаки реакции во время контрреформ 70-х годов.

Законодательно утверждая народную школу, правительство не допускало мысли относительно содержания ее на средства казны. Самодержавие самоустранилось от участия в развитии народного образования, оставив за собой лишь функции полицейской и церковной ее опеки. Так, училищные советы, на которые возлагалось задание руководства учебной деятельностью и материальным обеспечением народных школ, тем же «Положением» 1864 г. были фактически поставлены в полную

зависимость от местной администрации [8, с.27].

Отказавшись от финансового участия в деле развития народного образования и законодательно допуская к этому общественность в лице земства, правительство, хотело оно этого или нет, полностью отдавало начальную школу в распоряжение общественной инициативы. Полностью потому, что вопрос быть или не быть народной школе, в конечном итоге упирался в финансовую сторону: найдутся или не найдутся в земства средства на нее.

По данным Б.Б.Веселовского, даже в конце 70-х гг. все расходы по содержанию земских школ и почти 45% расходов на жалование учителям и учебные пособия приходились на сельские общины [2, с.471].

Первым шагом реакции было внедрение в 1869 г. инспекции народных училищ «... устранения земства от действительного заведования народным образованием» и создание в этом же году так называемых «образцовых» министерских школ. В 1871 г. вышла известная «Инструкция» для инспекторов и директоров народных училищ, которая наделяла их широкими административно-полицейскими полномочиями по отношению к земствам и учителям [12, с.100].

В полном соответствии с общей реакционной линией правительства в 1874 г. было утверждено новое «Положение о начальных народных училищах» [9, С.328-336]. «Положение» 1874 г. распространялось, как и законодательные акты 1869 г., только на земские губернии, чем еще раз подчеркивалась антиземская направленность правительственного курса в отношении к народной школе. В каждую губернию назначалось по два инспектора с содержанием от казны, а с 1876 г. – по четыре [8, с.64].

Если в 1874 г., утверждая новое «Положение», правительство не вмешивалось в дело финансирования земством народного образования, то начиная с 80-х годов XIX ст. оно всесторонне пытается ограничить земские расходы на школу. Соответственно официальному взгляду на земства, вся земская деятельность по народному образованию расценивалась как «расшатывание фундаментов государственного строя» [10, с.25].

Ссылаясь на «нежелательность избыточного увлечения земствами делом народного образования» [8, с.72], с начала 80-х годов Комитет министров делает ставку не на «образцовые» министерские школы и не на школьных инспекторов, а на церковно-приходские школы. Правительство

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

щедро и регулярно субсидирует эти школы, видя в них главную охранительную силу, способную противостоять земской народной школе. В этот раз главным орудием наступления на народную школу как на одну из главных сфер приложения прогрессивных общественных сил была избрана церковь.

Сравнивая земские и церковно-приходские школы, выдающийся российский педагог П.Ф.Каптерев писал: «церковная и земская школы вышли из разных общественно-государственных движений и отличаются своими источниками, своим происхождением. Земская народная школа имеет своим источником большое освободительное движение и носит на себе его отпечаток. Она строится на широких общечеловеческих основах... Она стремится сделать из детей умных граждан, которые сознательно относятся к окружающей среде. Церковно-приходская школа порождена недоверием правящих кругов к земской школе и создана для противодействия последней. Она является творением политических рассуждений, и предназначалась для устранения и замены земской школы» [5, с.374].

Отпуская огромные средства на содержание школ церковного ведомства, по отношению к сельской земской школе правительство никаких финансовых обязательств на себя не брало. Более того, оно всячески тормозило расширение сети земских школ, поставив их открытие в полную зависимость от согласия церковных органов на местах.

Много крестьянских и рабочих семей, наблюдая крайне низкий уровень подготовки в церковных школах, предпочитали отдавать своих детей в земские школы, даже и тогда, когда последние находились на значительно большем расстоянии от местожительства, чем школы церковные.

Одновременно правительство стремилось принизить образовательное значение земской начальной школы, остановить педагогический поиск передовых учителей и деятелей народного образования. Решающим шагом на этом пути стало утверждение министерством образования «Образцовых программ предметов преподавания в начальных народных училищах» [8, с.100]. Прогрессивный по форме акт введения единых общегосударственных программ, чиновники учебного ведомства сумели превратить в акт своеволия и вмешательства в дела земской школы, а сами программы – в инструмент, который в течении многих лет мешал поступательному развитию внутреннего уклада народных школ.

Начиная с 70-х годов XIX ст. все больше развивались

традиционные земские отрасли: статистика, народное образование, здравоохранение.

Во второй половине 70-х г. количество земских школ в Таврической губернии продолжало увеличиваться, росли и размеры ассигнований на народное образование. К 1880 г. эта сумма достигла 241,1 тысячи рублей. По затратам на душу населения народное образование Таврической губернии занимало первое место в России [7, с. 150].

Таврические земство и в 80-е гг. продолжало занимать передовые позиции в деле народного образования в России. Показатель охвата детей начальной школой в Таврической губернии был самым высоким в России и составлял 4,2%. За двадцать лет деятельности земств количество начальных народных училищ в губернии увеличилось с 90 до 655, т. е. более чем в 7 раз, а количество учащихся в них с 3612 до 32976 человек, т.е. более, чем в 9 раз [7, с. 150].

Главное внимание земские учреждения уделяли таким отраслям местного хозяйства, которые по «Положению...» считались необязательными: статистике, школам, больницам, агрономии и тому подобное, но именно они стали главным местом вложения значительных общественных средств.

Определяющим здесь было особенное место школы в системе социальных институтов общества как одного из главных орудий идеологического обеспечения существования самодержавия, что приводило к острым противоречиям с общественными потребностями в образовании, которые росли в условиях непрерывного продвижения страны капиталистическим путем развития. Одной из неотложных общественных проблем был вопрос народного образования и внедрения в стране общего начального обучения.

Несмотря на недовольство правительства и трудности, Таврическому земству удалось добиться определенных успехов в развитии экономики края. Согласно исследованию Б.Б.Веселовского, земства Таврической губернии занимали одно из первых мест в России по затратам средств на хозяйственные нужды [2, с.18].

Мы видим, что земское образование в Крыму в исследуемый период находилось на весьма высоком уровне. К концу XIX века и в начале XX столетия в земских школах наблюдаются прогрессивные изменения, идет реформирование земской школы в Крыму, что мы и собираемся рассмотреть в дальнейшем своем исследовании.

Литература:

1. Бычков Н. Грамотность сельского населения // Юридический вестник. – 1890. – № 5. – С.324.
2. Веселовский Б.Б. История земства за 40 лет. – СПб., 1909. – Т.1. – 724 с.
3. Герасименко Г.А. Земское самоуправление в России. – М.: Наука, 1990. – С.8-14.
4. Дьяконов А.Н., Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии за 1881 год: изд. второе. – Бердянск: тип. Э.Килиус и К°, 1882.
5. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – СПб., 1909. – С.374.
6. О земских школах в уезде за 1888 год и о нуждах училищ // Постановления Ялтинских уездных земских собраний 1889 года.- Ялта: Тип. Петрова, 1890. – С.97.
7. Моисеенкова Л.С. Земские школы Таврической губернии в 70-80 гг. 19 века // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии II., Симф, 1901. – С. 150.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: вторая половина XIX в. / Отв. ред. А.И.Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – С.27-72.
9. Положение о начальных народных училищах (утв. 25 мая 1874 г.) // Положение о земских учреждениях со всеми относящимися к нему узаконениями. – СПб., 1875. – С.328-336.
10. Русская школа. – 1906. – № 2. – С.25.
11. Юбилейный земский сборник 1864-1914 / Под ред. Б.Б.Веселовского и З.Г.Френкеля. – СПб., 1914. – С.17.-31.
12. Школа, земство и учитель. – М., 1911. – С.99-100.

Кузьменко В.В.

**ВИКОРИСТАННЯ КІНОАПАРАТІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ
У ШКОЛЯРІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ
(50-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Сучасне суспільство вимагає сформованості в кожній людині цілісної наукової картини світу, що, в свою чергу, висуває потреби постійного удосконалення картини світу дітей, а отже, наукового підходу до навчально-методичної роботи навчальних закладів. Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу потребує переосмислення й оновлення, підняття на якісно новий рівень. Це стосується і комплексу засобів навчання, і джерел інформації, що спрямовані на реалізацію методів та функцій навчання школярів.

З огляду на зазначене, особливої ваги набуває вивчення досить складного історичного шляху становлення української

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

школи, врахування надбань минулого, пошук у ньому відповідей на питання щодо формування в учнів наукової картини світу.

Треба нагадати, що картина світу була предметом дослідження в багатьох роботах науковців, серед яких виділяються дисертації С.Гончаренка, Ю.Руденка, В.Льченка, Н.Нетребко та ін. Учені також досліджували окремі питання науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи (О.Кондратюк, Є.Остапчук), професійно-технічних навчальних закладів (А.Гуржій, В.Радкевич, В.Харабет та ін.), проблеми створення нових шкільних підручників і посібників (М.Вашуленко, С.Гончаренко, Д.Зуєв, Н.Колмогоров, В.Мадзігон, В. Савченко, В.Сидоренко, Д.Тхоржевський та ін.) тощо.

Сьогодні існує значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до проблеми забезпечення наочністю педагогічного процесу освітніх закладів, але наукових розвідок з цієї проблематики ще недостатньо. Зокрема, бракує досліджень, присвячених використанню навчального кіно з метою формування у дітей правильних уявлень про навколишнє середовище.

Слід зазначити, що найбільша увага використанню навчального кіно в школах України приділялася в 50-ті роки ХХ ст. Саме тому метою нашого дослідження стало виявлення можливостей використання кінофільмів у процесі формування у школярів наукової картини світу в ці роки.

Здійснений аналіз джерельної бази, наукової і навчальної літератури дає можливість стверджувати, що використання кіноапаратури і кінофільмів у навчально-виховному процесі забезпечувало більш ефективне формування наукової картини світу. Разом з тим, у процесі їх застосування в школах республіки зустрічалося багато перешкод.

Так, у річному звіті про роботу шкіл УРСР за 1950-1951 н.р. наведено дані про те, що в школах працювало 106 звукових та 845 німих кінотеатрів. Із них: 742 – у середніх, 195 – у семирічних та

14 – у початкових школах [9, арк.6]. Тобто на 29213 шкіл було всього 951 кіноустановка або їх мали лише 3,3% шкіл. Решта шкіл не мали можливості впроваджувати демонстрування кінофільмів у навчально-виховний процес.

Про це йдеться в більшості звітів про роботу шкіл України в досліджуваній період. Наприклад, у звіті Закарпатського обласного відділу народної освіти про роботу шкіл в 1950-1951 н.р. сказано, що кіноапаратурою і кінофільмами школи забезпечені лише частково, і тому вони використовуються у навчальному

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

процесі епізодично [5, арк. 22]. Обмаль кіноапаратів було і в інших регіонах республіки. Це доводять дані таблиці 1, складеної за інформацією Міністерства освіти про навчально-матеріальну базу шкіл УРСР за 1953-1954 н.р. [1, арк.62].

Таблиця 1

Кількість кіноапаратів та проведення кіносеансів у школах УРСР в 1953-1954 н.р.

<i>Категорії шкіл</i>	<i>Загальна кількість шкіл</i>	<i>Кількість шкіл</i>		<i>Із загальної кількості кіноапаратів</i>		<i>Кількість сеансів, проведених з кінофільмами</i>
		<i>що не мають кіноапаратів</i>	<i>що мають кіноапарати</i>	<i>звуккових</i>	<i>німих</i>	
Міські та розташовані в міських селищах	3903	3067	836	376	547	20311
Сільські	25646	24964	682	240	458	19908
Разом	29549	28031	1518	616	1005	40219

Аналіз показників таблиці 1 показує, що кіноапаратів не мала основна частина як міських, так і сільських шкіл. Школи міст і міських селищ були забезпечені кіноапаратами на 21,4%, а сільської місцевості – всього на 2,7%. У середньому школи України були забезпечені кіноапаратами тільки на 5,1%. Що стосується використання кіноапаратів для демонстрації кінофільмів, то видно, що в усіх школах міст і міських селищ, разом узятих, за рік демонструвалося приблизно 24 кінофільми, а в сільських – 29 кінофільмів.

Середній показник по Україні був таким: кожен кіноапарат демонстрував приблизно по 26 кінофільмів за навчальний рік, але кіноапаратів у школах було мало, і тому протягом місяця з усіх навчальних дисциплін у кожній окремо взятій школі демонструвалося лише біля трьох кінофільмів. Тому ефективність їх використання була дуже низькою. Це пов'язано з багатьма факторами, зокрема з існуванням незначної кількості навчальних фільмів узагалі, недостатнім їх постачанням у школи, невідповідністю вчителів до самостійної їх демонстрації тощо.

На жаль, не всі школи, які мали відповідну апаратуру, використовували її ефективно. Так, у звіті Київського міського відділу народної освіти про роботу шкіл за 1951-1952 н.р. указано, що

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

у продажу є багато цінних для навчального процесу кінокартин і діафільмів, а в школах є вузькоплівочна кіноапаратура, але вона зовсім не використовується. Це відбувалося тому, що при міськво м. Києва не існувало бази кінопрокату, а школи міста не виявляли «спроби організації кіноуроку» [6, арк.244.]. Отже, навіть у столиці, де були необхідні умови (школи електрифіковані, наявність кіноапаратів у частині шкіл, що створювало можливості для кооперації тощо), не завжди надавали належної уваги впровадженню кінофільмів у навчальний процес.

Разом із тим, учителі й освітянські чиновники розуміли важливість використання кінофільмів у навчальному процесі. Тому в 50-ті роки ХХ століття в багатьох школах для учнів 8-10 класів відкриваються гуртки юних кіномеханіків. Наприклад, у річному звіті про роботу шкіл Херсонської області за 1954-1955 н.р. відмічається: «Непоганих наслідків домогся гурток Голопристанської середньої школи по вивченню кіноапарату, гуртківці одержали права кіномеханіків» [10, арк.206].

Розуміли значення використання кінофільмів у навчально-виховному процесі школи і в Міністерстві освіти УРСР, яке разом із Міністерством культури республіки розробили заходи щодо запровадження кіно в роботу шкіл і направили їх до всіх відділів народної освіти 27 грудня 1954 року. У цих заходах був вписаний пункт – просити Раду Міністрів УРСР порушити клопотання перед Радою Міністрів СРСР про виділення протягом 1955-57 років 7000 комплектів кіноапаратів та виготовити 200 навчальних фільмів згідно з тематикою програм середньої школи. У Раду Міністрів УРСР Міністерством освіти Української РСР було направлено довідку про заходи у справі кінофікації шкіл, де вказано, що за 1954 рік школам передано 650 кіноапаратів «Україна» та 30 широкоплівкових кінопересувов «К-303», а на 1955 рік заплановано передати школам 2000 кіноапаратів «Україна» [7, арк.1-6.].

Проведена Міністерством освіти робота зумовила появу постанови Ради Міністрів Української РСР від 15.06.1955р. «Про заходи по використанню кіно з навчальною метою в школах Української РСР». У ній констатується, що 1650 кіноапаратів, які були в школах республіки, використовувалися вкрай незадовільно. Так, у школах Київської області з 40 німих кіноапаратів жоден не використовувався, а з 37 звукових використовувалося тільки 17; у школах Львівської області з 91 кіноустановки працювала тільки 31.

У постанові також сказано, що Міністерство освіти УРСР не

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

організувало фільмотеки для забезпечення шкільних кіноустановок фільмами, тому зовсім не використовуються в школах кінофільми, які допомагають формуванню матеріалістичного світогляду молоді, та наведено приклади щодо того, що в школах не були продемонстровані кінофільми «Біля джерел життя», «Всесвіт» та ін.

На основі цього було запропоновано:

– розробити тематичний план використання кіно відповідно до програм середніх шкіл і запровадити його, починаючи з 1955-1956 н.р.;

– обладнати в школах класні кімнати для проведення уроків із застосуванням кіно (затемнення, встановлення екрану тощо);

– забезпечити протягом 1955-1960 років усі середні школи республіки вузькоплівковими кіноапаратами тощо [8, арк.24-28.].

Слід підкреслити, що проведена робота значно розширила можливості використання кінофільмів у школах з навчально-виховною метою. Це знайшло свій відбиток уже в 1955-1956 н.р. у звітах обласних відділів освіти, з аналізу яких зрозуміло, що проведено велику роботу і є позитивні результати. Наприклад, у річному звіті про роботу шкіл Херсонської області за 1955-1956 н.р. зазначається: «Протягом навчального року і особливо після організації кабінету навчального кіно при інституті вдосконалення вчителів у більшості середніх шкіл використовувалось кіно у навчальних цілях, що позитивно позначилось на якості уроків і знаннях учнів. Навчальне кіно використовувалось також і для позакласної роботи, що сприяло розширенню загального кругозору учнів» [11, арк.31]. У звіті також указано, що в області широкого розповсюдження набули спеціалізовані гуртки кіномеханіків для учнів 8-10 класів, які мали особливо велике значення [11, арк. 199].

Як виконувалась постанова Ради Міністрів УРСР №753 від 15 червня 1955 р. «Про заходи по використанню кіно з навчальною метою в школах Української РСР», можна простежити за довідками Міністерства освіти республіки. Так, у довідці цього міністерства від 27.10.1956 р. сказано, що з початку 1956 р. школам надіслано 200 кіноапаратів, а решта, відповідно до плану, надійде до кінця року. Стосовно навчальних фільмів у довідці зазначається, що на 1956 р. замовлено 30 назв і вже надіслано 19 [2, арк.113-117.]. У довідці міністерства за 1957 р. бачимо, що у школах є 2600 кіноапаратів «Україна», а протягом року буде завезено ще 400. У 1955 р. вийшло 20 назв фільмів по 150 копій кожної, в 1956 – 35 назв по 150 копій і в 1957 – 21 назва по

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

295 копій. На 1958 р. заплановано завезти в школи 2500 кіноапаратів і 30 назв фільмів по 295 копій [3, арк.182-183.].

Інша довідка міністерства (1958 р.) показує, що за 1957 р. у школи надійшло 200 кіноапаратів, і на 1 січня 1958 р. їх кількість становила 2552 шт. У довідці також йдеться про те, що в 1958 р. відповідно до плану в школи мають надійти 600 кіноапаратів, а на момент складання інформації вже отримано більше половини (395 шт.). У 1957 р. виготовлено і передано в школи 37 назв фільмів по 295 копій, а в 1958 р. заплановано випустити ще 40 назв [4, арк.247-248.].

Аналіз інформації, наведеної в довідках, показує, що ці документи мають деякі розбіжності. Так, в одній довідці міністерства сказано, що на момент її складання (1957 р.) у школах було 2600 кіноапаратів і їх ще повинні були довозити, а в іншій зазначається, що на початок 1958 р. кіноапаратів нараховувалося тільки 2552. У довідці за 1957 р. знаходимо план на 1958 р., за яким у школи мають завезти 2500 кіноапаратів, а в довідці 1958 р. наведено інші показники – за цим планом у 1958 р. у школи заплановано завезти тільки 600 кіноапаратів, а реально станом на листопад завезено тільки 395 шт. Навряд чи реально було менш ніж за два місяці завезти решту запланованих кіноустановок.

Проведений у ході дослідження аналіз архівних документів доводить, що таких розбіжностей у звітах є досить багато. Це легко зрозуміти з огляду на те, що за часів Радянської влади плани часто коректувалися. Іноді зміни відбувалися в бік значного зменшення. До того ж слід урахувувати, що показники звітів даного періоду далеко не завжди були реальні.

Не зважаючи на зазначене, на основі даних відповідних звітів можна стверджувати, що в 50-ті роки ХХ століття в школах значно збільшилася кількість кіноапаратів і випадків використання на уроках та у виховній роботі кінофільмів. Значна кількість середніх шкіл закупила вузькоплівочні апарати і користувалися фондом фільмотек. Вони були оснащені кіноапаратами краще ніж школи інших категорій, але в них проводилася невелика кількість кіноуроків, бо в фільмотеках існувало мало навчальних кінофільмів для старшої школи. Зауважимо, що вчителі проводили кіноуроки за допомогою шкільних або пересувних кіноапаратів. У деяких випадках учні відвідували такі уроки в інших школах. Більшість навчальних фільмів була з природничих наук.

Отже, забезпечення навчально-виховного процесу в 50-ті роки ХХ століття було ще далеке від реальних потреб школи.

Незадовільне забезпечення шкіл кінофільмами із більшості навчальних дисциплін не дозволяло значно підвищити ін формаційний обсяг навчального матеріалу, що, у свою чергу, обмежило можливості досягнення більш інтегрального результату в процесі формування у школярів цілісних адекватних уявлень про навколишній світ. Разом з тим педагоги використовували всі можливості, щоб серед засобів навчання було не лише слово вчителя, а й кінофільми, які значно підвищували ефективність формування наукової картини світу учнів.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми. Доцільно розглянути як вона вирішувалася в різні історичні періоди розвитку вітчизняної загальноосвітньої школи та інших закладів освіти.

Література:

1. Відомості про навчально-матеріальну базу шкіл УРСР // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 1453. – 215 арк.
2. Довідка про виконання постанови Ради Міністрів УРСР №753 від 15 червня 1955 року «Про заходи по використанню кіно з навчальною метою в школах УРСР» від 27.10.1956 р. // ЦДАВО України. – Ф.2. – Оп. 9. – Сп. 2519. – 174 арк.
3. Довідка про виконання постанови Ради Міністрів УРСР №753 від 15 червня 1955 року «Про заходи по використанню кіно з навчальною метою в школах УРСР» від 10.11.1957 р. // ЦДАВО України. – Ф.2. – Оп. 9. – Сп. 3728. – 208 арк.
4. Довідка про виконання постанови Ради Міністрів УРСР №753 від 15 червня 1955 року «Про заходи по використанню кіно з навчальною метою в школах УРСР» від 03.11.1958 р. // ЦДАВО України. – Ф.2. – Оп. 9. – Сп. 3728. – 251 арк.
5. Звіт Закарпатського обласного відділу народної освіти про роботу шкіл за 1950-1951 учбовий рік // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 1015. – 300 арк.
6. Звіт Київського міського відділу про роботу шкіл за 1951-1952 навчальний рік // ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.1181. – 363 арк.
7. Лист Міністерства освіти та Міністерства культури УРСР про заходи по запровадженню кіно в роботу шкіл // ЦДАВО України. – Ф. 2. – Оп.9. – Сп. 1210. – 276 арк.
8. Про заходи по використанню кіно з навчально-виховною метою в школах Української РСР // ЦДАВО України. – Ф.2. – Оп.9. – Сп.1228. – 334 арк. – Арк. 24-28.
9. Річний звіт про роботу шкіл УРСР за 1950-1951 уч. рік // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 1009. – 134 арк.
10. Річний звіт про роботу шкіл Херсонської області за 1954-1955 навчальний рік // ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.1742. – 250 арк.
11. Річний звіт про роботу шкіл Херсонської області за 1955-1956 навчальний рік // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 1950. – 239 арк.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВОГО УПРАВЛІННЯ ЯК МЕТА ДОЦІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті важливим напрямом модернізації управління в освітній сфері є **перехід від оперативного до програмно-цільового управління**, що забезпечує налагодження високо-професійного наукового, аналітичного і прогностичного супроводу управлінських рішень.

Важливою складовою сучасної системи безперервної освіти України є позашкільна освіта і виховання. Усвідомлення позашкільня як надзвичайно актуального явища для подальшого розвитку вітчизняного освітнього простору співпадає в часі з усвідомленням необхідності здійснення системних досліджень у цій галузі, розробки й обґрунтування стратегічних напрямів її реформування, розробки і практичного втілення у педагогічну практику позашкільних навчальних закладів (ПНЗ) теоретичних засад програмно-цільового управління.

Разом із тим сучасний стан стратегічного управління в системі освіти характеризується серйозним протиріччям. На думку В.С.Пікельної, з одного боку, цільове програмування на основі системного підходу визнано наукою як найбільш ефективне в управлінській діяльності, з іншого – у практиці міжшкільної управлінської діяльності воно практично не використовується (епізодичні факти не вирішують проблеми в цілому) [7, с.69-70]. Основною причиною низького рівня впровадження у шкільну практику теоретичних засад стратегічного управління автор вважає *відсутність необхідних управлінських знань та вмій керівників з теорії і практики розробки моделей шкіл*; розгляд їх на рівні систем з подальшим структуруванням відповідно до тактичних завдань діяльності закладів [7, с.84-85].

Водночас О.Г.Хомеріки, аналізуючи причини незадовільного стану стратегічного управління, констатує, що в сучасній теорії внутрішньошкільного управління *недостатньо розроблені теоретичні моделі перспективного управління розвитком навчальних закладів*. Тому керівники шкіл змушені самі опановувати загальні підходи до вибору складу елементів систем внутрішньошкільного управління, а також учитися оцінювати правильність цього вибору [8, с.186-187].

Проведений аналіз сучасного стану запровадження програмно-цільового управління в діяльність позашкільних навчальних закладів, з одного боку, показав вагомий здобутки провідних установ позашкільної освіти з цього напрямку. Разом із тим отримана статистика свідчить про низький загальний рівень запровадження програмно-цільового управління в міській та районній ланках системи позашкільної освіти і низький рівень підготовки широкого загалу керівників позашкільних навчальних закладів до запровадження програмно-цільового управління в діяльність підпорядкованих закладів.

Зазначені проблеми визначають серйозне протиріччя між суспільними вимогами, детермінованими необхідністю якісної перебудови управління позашкільними навчальними закладами та рівнем професійної управлінської кваліфікації керівників цих закладів.

Такий підхід визначає актуальність розробки цілісної моделі формування готовності керівників до програмно-цільового управління розвитком позашкільних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти, що і визначило тему даної статті. Моделювання системи готовності передбачає вирішення комплексу завдань: визначення складових цілісної системи формування готовності керівників ПНЗ до програмно-цільового управління; обґрунтування змісту складових цілісної моделі; визначення їх взаємозв'язку та підпорядкованості.

У процесі розробки моделі формування готовності керівників позашкільних навчальних закладів до програмно-цільового управління ми враховували, що вона має розгалужену структуру, в якій знаходять своє місце і систематизуються:

- науково-теоретичні та організаційно-прикладні вимоги щодо здійснення програмно-цільового управління розвитком освітніх закладів, адаптовані до специфіки діяльності ПНЗ;
- характеристики готовності керівників, детерміновані вимогами стратегічного управління розвитком підпорядкованих закладів;
- комплекс організаційно-педагогічних умов процесу підвищення управлінської кваліфікації керівників ПНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти.

Такий підхід визначив відповідну блочну побудову структури моделі.

Перший теоретичний блок є базовим, оскільки складає підґрунтя для всіх інших складових цілісної моделі готовності керівників до програмно-цільового управління. Науково-теоре-

тичні й організаційно-методичні засади теорії програмно-цільового управління віддзеркалюють існуючі тенденції розвитку суспільства, які детермінують відповідні вимоги до здійснення управління соціальними системами. Аналіз науково-теоретичних досліджень дозволяє визначити основні складові методології програмно-цільового управління, якими є засади системного, цільового, стратегічного підходів теорії наукового управління, що формують основні вимоги до здійснення програмно-цільового управління в практичній роботі з управління розвитком позашкільних навчальних закладів.

Важливим вихідним положенням для визначення змісту теоретичного блоку моделі формування готовності керівників до програмно-цільового управління є визначення тотожності понять «модель програмно-цільового управління розвитком позашкільного навчального закладу» і «програма розвитку позашкільного навчального закладу». Такий підхід спирається на наукові розробки в загальній теорії менеджменту, теорії управління соціальними системами, теорії управління закладами освіти [1, 6, 7]. Так, за визначенням М.Мескона найбільш складною, відповідальною і вагомою в усьому процесі стратегічного управління розглядається функція *стратегічного планування*, яка є тим «зонтиком», під яким укриваються всі управлінські функції. І саме процес стратегічного планування є *інструментом* здійснення всього процесу стратегічного управління [6, с.282]. Аналогічними є підходи В.Г.Афанасьєва у визначенні *комплексних цільових програм як специфічної форми* здійснення програмно-цільового управління соціальними системами. На думку автора, програмно-цільове управління по суті є розробкою й реалізацією комплексних цільових програм [1, с.254, 257].

За такого підходу правомірно стверджувати, що текстовою моделлю програмно-цільового управління позашкільним навчальним закладом є цільова комплексна програма його розвитку. Саме система управлінських дій і рішень у процесі розробки програми розвитку складає основу організаційно-методичних засад програмно-цільового управління. Тому в основу організаційно-технологічної складової теоретичного блоку цілісної моделі покладено алгоритм розробки програми розвитку позашкільного навчального закладу.

Наступний логічний блок цілісної моделі формування готовності визначає *структуру готовності керівника* щодо здійснення програмно-цільового управління, яка детермінована вимогами теорії наукового управління і необхідністю реалізації прикладних

завдань у процесі розробки програми розвитку закладу.

Проблемам готовності людини до різних видів діяльності присвячено значну кількість досліджень. Так, професійна готовність у дослідженні С.О.Кубицького розглядається як спрямованість особистості, яка передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, установки на певне поведження у практичній діяльності [4]. Саме готовність, на думку автора, необхідна людині для успішного виконання своїх обов'язків, правильного використання знань, досвіду, особистих якостей, перебудови всієї діяльності до відповідних умов.

За визначенням Л.М.Карамушки, психологічна готовність до ефективної діяльності включає такі компоненти: мотиваційний як сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням діяльності; когнітивний як сукупність знань, необхідних для діяльності; операційний як сукупність умінь та навичок, професійна майстерність і особистісний як сукупність важливих для діяльності особистісних якостей [9].

В.І.Бондарь розглядає готовність директора до управлінської діяльності як теоретичну готовність, яка визначається співвідношенням необхідної (ідеальної) моделі знань і їх реального стану, і процесуальну готовність, що розглядається як загальне уміння здійснювати всі функції управління навчальним закладом. Таким чином, готовність керівників до ефективного управління розглядається як результат теоретичної та практичної підготовки директорів шкіл до управління [2, с.25].

Виходячи із зазначеного, процес формування готовності керівників позашкільних навчальних закладів до реалізації програмно-цільового управління в цілісній моделі розглядається як система послідовних та цілеспрямованих змін у когнітивній (сукупність знань), операційній (сукупність вмінь) та мотиваційній складових цілісної характеристики особистості керівника позашкільного навчального закладу.

При визначенні змісту компонентів готовності ми спиралися на методологію, застосовану В.І.Масловим, згідно з якою в якості системоутворюючої основи в процесі побудови ідеалізованої теоретичної моделі знань і умінь керівників шкіл визначено перелік і зміст функцій керівника школи, об'єктивно необхідних для забезпечення управління підпорядкованими закладами [5, с.102].

Крім того, необхідно зазначити, що в розробленій моделі зацентровано увагу на специфічних ознаках формування готовності, які стосуються саме програмно-цільового управління, а не

управління як виду професійної діяльності в цілому. Тому, визначаючи зміст компонентів готовності керівника до здійснення програмно-цільового управління, в моделі враховано обсяг вимог, які висуваються до нього специфікою стратегічного управління розвитком підпорядкованих закладів – сукупністю науково-теоретичних та організаційно-прикладних засад програмно-цільового управління, визначених у теоретичному блоці цілісної моделі готовності.

Зважаючи на зазначене вище, доцільно виокремити наступні компоненти готовності керівників позашкільних навчальних закладів.

Керівник повинен знати: *теоретичні засади цільового підходу в управлінні*: актуальність і переваги цільового управління, термінологічне розмежування цільових установок діяльності закладу, вимоги до визначення цілей, алгоритм цільового управління, інтегративні засади дотримання вимог цільового управління в процесі здійснення управлінських функцій; *теоретичні засади стратегічного управління*: особливості й переваги стратегічного менеджменту; термінологію стратегічного менеджменту; послідовність і етапи стратегічного планування; *теоретичні засади системного розгляду діяльності позашкільного навчального закладу*: ознаки відкритої соціальної системи; характеристику ПНЗ як відкритої соціальної системи; вплив соціального замовлення на зміст діяльності ПНЗ; структуру замкнутого циклу управлінського процесу ПНЗ; актуальні принципи і їх специфіку в управлінні ПНЗ; характеристику, специфічні ознаки і розмежування об'єктів управління ПНЗ; характеристику і специфіку суб'єктів управління ПНЗ.

Керівник повинен вміти: проводити відбір і аналіз джерел соціального замовлення; здійснювати послідовний і структурований аналіз діяльності закладу; здійснювати проблемно-орієнтований аналіз факторів і причин існуючих в закладі проблем; визначати пріоритетні напрями розвитку закладу; формувати «дерево цілей» на основі послідовної декомпозиції цілей за різними ознаками; володіти методиками критеріального визначення цільових установок різних рівнів декомпозиції; володіти методиками колегіального обговорення й прийняття рішень; підбирати кадри робочої групи розробників програми розвитку; розподіляти функціональні обов'язки у процесі розробки програми розвитку закладу; здійснювати оцінку розробленої програми за відповідними критеріями.

Мотиваційний компонент визначає сформованість ієрархії

соціально значущих орієнтацій і передбачає: розуміння переваг і актуальності ПЦУ; усвідомлення можливості активного впливу на поліпшення діяльності закладу, незадоволеність досягнутим і пошук нового; можливість вирішення соціальних проблем; формування високого рівня управлінської культури, створення відповідного іміджу закладу; свідому орієнтація на подальше навчання і здобуття додаткових знань; усвідомлення можливості творчої реалізації власного потенціалу керівника, реалізації функціонального і творчого потенціалу колективу; свідому інтеграцію «власних» і «загальних» цілей, усвідомлення реальності і досяжності цілей через розробку і реалізацію програми розвитку закладу та ін.

У цілому завдання керівника як управлінця-професіонала полягає в забезпеченні належної ефективності праці певної кваліфікації через досягнення необхідного рівня професійної освіти відповідно до соціальних і професійних завдань, мотивів та обов'язків щодо ефективного виконання конкретних функцій управління сучасним навчальним закладом. Тому формування готовності керівників до програмно-цільового управління в процесі розробки моделі визначається як мета доцільної педагогічної діяльності, що здійснюється в процесі курсової підготовки керівних кадрів позашкільних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти і виділяється в моделі в окремий структурний блок.

Проблеми післядипломної педагогічної освіти як основної складової неперервної освіти педагогічних працівників та керівників закладів освіти ґрунтовно розглянуто у наукових працях сучасних вітчизняних та зарубіжних учених. Науково-теоретичні, методичні та психолого-педагогічні засади неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників та керівників освітніх закладів у системі післядипломної освіти розроблені в наукових працях В.І.Бондара, Н.В.Борисової, В.П.Безпалька, Л.І.Даниленко, В.В.Дивака, І.А.Зязюна, Г.В.Єльнікової, І.П.Жерносека, Л.М.Карамушки, Н.Л.Коломінського, В.І.Маслова, В.В.Олійника, В.І.Пуцова, В.А.Семиченко, Т.І.Сущенко та ін.

Формування готовності до професійної діяльності в навчальному процесі системи підвищення кваліфікації можна розглядати у площині, що характеризує процес формування готовності з позицій змісту, форм і організаційно-педагогічних умов навчального процесу.

Разом із тим, процес формування готовності правомірно розглядати як складне утворення, що характеризується синте-

зом теоретичних знань, практичних умінь і особистісних мотивів людини. Водночас кожний процес, який є результатом цілеспрямованої запланованої діяльності, закономірно розглядати з позицій досягнення мети й отримання результатів, визначених критеріально. Такий підхід дає можливість здійснювати контроль – а саме, проводити оцінку формування готовності у процесі навчання за отриманими результатами.

У процесі розробки цілісної моделі формування готовності керівників до програмно-цільового управління ми спиралися на наукові дослідження В.Ю.Бикова й А.М.Мартінова, які вважають характерним для моделі велику кількість різноманітних властивостей (ознак). Ці властивості, на думку авторів, відбивають специфічні особливості і можливості моделі, а також різні аспекти і цілі її створення й використання. Створення моделей за принципом відповідності тій або іншій групі властивостей (ознак) дозволяє здійснити аналіз їх придатності для вирішення конкретних задач управління [3, с.12-13].

Відтак, виходячи із завдань дослідження та доцільності виокремлення певних ознак системи підвищення кваліфікації, що безпосередньо впливають на процес формування готовності керівників до професійної діяльності, у третьому блоці цілісної моделі виділено навчальний процес курсової підготовки керівників, забезпечений відповідним змістом, організаційно-педагогічними умовами та розробленими критеріями результативності навчального процесу, що визначають рівні сформованої в процесі навчання готовності керівників.

Таким чином, підсумовуючи розглянуті вихідні положення моделювання, систему формування готовності керівників позашкільних навчальних закладів до програмно-цільового управління розвитком підпорядкованих закладів можна представити у вигляді цілісної моделі (рис.1).

Теоретико-методологічне обґрунтування та практична апробація моделі доводять, що розроблена цілісна модель є дієвим інструментом формування готовності керівників до програмно-цільового управління розвитком позашкільних навчальних закладів, що забезпечує необхідні умови впровадження програмно-цільового управління в їх практичну діяльність.

Розроблена модель формування готовності керівників позашкільних навчальних закладів до програмно-цільового управління логічно поєднує теоретико-прикладні засади стратегічного управління, детерміновані сучасними суспільними потребами і вимогами до здійснення нових форм управління; відповідні

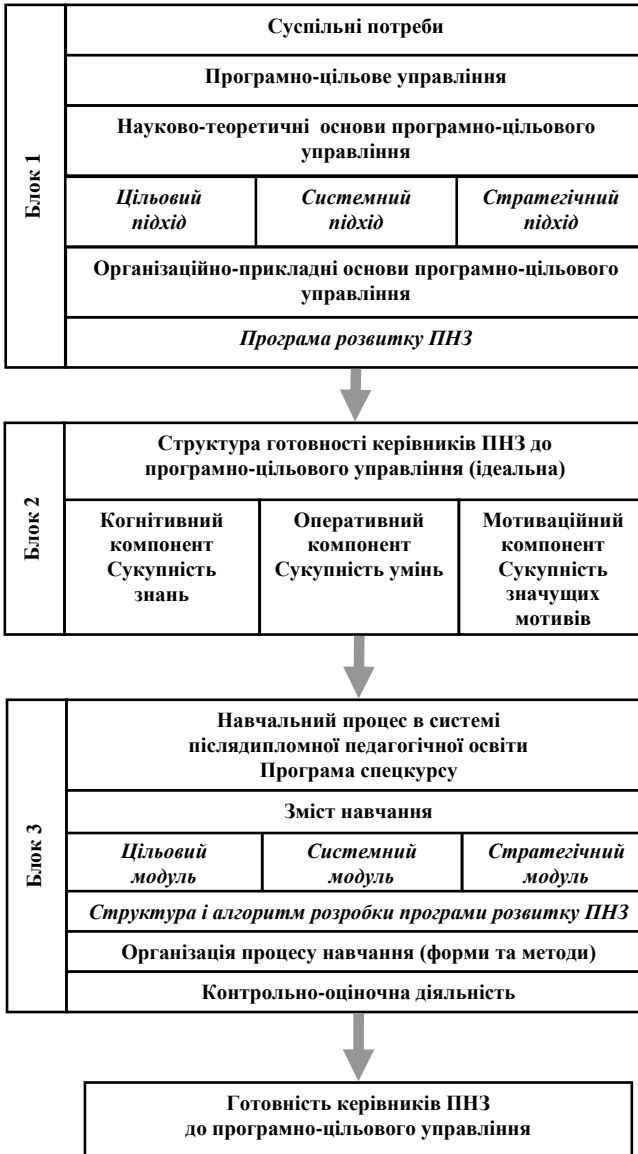


Рис. 1. Модель формування готовності керівників ПНЗ до програмно-цільового управління

характеристики керівників, які забезпечують необхідну структуру готовності до здійснення програмно-цільового управління, а також навчальний процес із підвищення кваліфікації керівників у системі післядипломної освіти, спрямований на формування визначених компонентів готовності.

Розглянутий алгоритм побудови і наукового обґрунтування моделі не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Разом із тим, науковість, системність, логічність розробленої моделі, її блочна структура, взаємозв'язок і взаємозалежність змісту блоків забезпечують високий рівень гнучкості та адаптивності моделі щодо конкретних цілей і умов підвищення управлінської кваліфікації керівників позашкільних навчальних закладів. Зазначені властивості забезпечують можливість широкого поширення й уніфікації моделі в системі післядипломної педагогічної освіти.

Література:

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. – К.: Рад. шк., 1987. – 160 с.
3. Быков В.Е., Мартынов А.Н. Экономико-математические модели управления в просвещении / Под ред. В.П. Смирнова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1988. – 208 с.
4. Кубицький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002.
5. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. – К.: Центр. ин-т усовер. учителей, 1990. – 258 с.
6. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1999. – 800 с.
7. Пікельна В.С. Управління школою. У 2 ч. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2004. – Ч.1. – 112 с. – (Б-ка ж. «Управління школою»; Вип. 6 (18)).
8. Проектирование систем внутришкольного управления: Пособие для рук. образовател. учреждений и территориал. образовател. систем / Под ред. А.М. Моисеева. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 384 с.
9. Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти: Навчально-методичний посібник / За ред. Л.М.Карамушки. – Київ-Кіровоград, 1997. – 150 с.

ФІЛОЛОГІЗАЦІЯ ЯК ПРОФІЛЬНА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Філологізація як інтелектуально-фаховий складник належить до традиційних напрямів профілізації старшої школи у вітчизняній освітянській практиці. Особливо помітна роль філологізація старшої школи спостерігалась у 70 – 80-і роки ХХ століття, коли гуманітарна культура й свідомість набули активного розвою. У цей час у педагогічній думці чільне або ж пріоритетне місце відводилося концепціям гуманітарного спрямування, що репрезентовані теоретичними працями й практичними розробками В.О.Сухомлинського, І.А.Зязюна та ін. Їхні педагогічні системи передбачали, серед інших конструентів, поглиблене вивчення слова й мови, багатоаспектну роботу з мовою та мовленням, поліфункціональне володіння словом як суспільно затребуваним і значущим інструментом, розвиток й утвердження естетичних уявлень, критеріїв і ціннісних координат, формування умінь і навичок художньо-творчої діяльності.

У 90-і роки минулого сторіччя філологічні вектори старшої школи помітно послабли, що було зумовлено зміною загальної соціумної ситуації, світоглядною та мисленнєвою переорієнтацією суспільства, поширенням інформаційно-комп'ютерних технологій та кібернетико-технологічних цінностей, етики, ментальності, а також домінуючою прагматизацією суспільних відносин і норм.

Нині, на початку ХХІ століття, стає очевидним й аксіоматичним, що традиція і тенденція філологізації української школи (передусім у форматі старших класів) потребує активізації та продовження. Ця перспектива й стратегія освітянського розвитку обґрунтована низкою посутніх причин.

Філологізація історично виступає вагомим компонентом і чинником освітянської європейської системи. Ще у період Давньої Греції, пізніше у добу середньовіччя важливе місце у структурі тогочасної школи посідала навчальна діяльність, заснована на вивченні слова, його потенцій та оволодінні його секретами, мовно-ораторськими навичками. У ХІХ та ХХ століттях студіювання й опанування філологічним потенціалом стало невід'ємним складником розвитку учнівської особистості, про що свідчила наявність уроків граматики, словесності, літератур та мов у системі шкільних занять. Загальновідомо, що у структурі вітчизняних навчальних закладів ХІХ і початку ХХ століть виділя-

лися класичні гімназії, що фактично виступали ретрансляторами філологічних знань і цінностей. Відомо також, що система гімназій – як чоловічих, так і жіночих – була розвиненою на терені України, насамперед у східних і південних регіонах. Тому цілком закономірним постав процес відновлення в українській освітянській системі статусу й форми гімназій, що припав на 90-і роки минулого століття і продовжує тривати.

Філологічна домінанта певних рівнів освіти органічно виступає інструментарієм утвердження гуманітарного знання й безпосередньо пов'язаного з ним гуманістичного світогляду, останнім часом так необхідного українському суспільству, взагалі європейській та світовій спільноті. Очевидно, що ми живемо у добу, коли гуманістичні цінності, різнобічно продекларовані, ефектно проманіфестовані, нерідко є, образно кажучи, фактичними «персонами нон грата», а навколишній світ часто демонструє, принаймні крізь оптику сучасних мас-медіа, власну дегуманізованість. Потенціал філологічної культури значною мірою зумовлений тим, що художня література – як у її світовому, так і в українському форматі – споконвічно обстоювала концепції гуманодайного звучання, що література як практичне втілення художньої мови нерідко очолювала рух інтелектуально-гуманістичного розвитку людства.

Філологізація безпосередньо виявляється у тому, що спрямовує навчальну діяльність на розвиток мовно-літературної свідомості, мислення особистості та груп особистостей. Проте це є дещо формалізованим уявленням про сутність процесу, що розглядається. Етико-світоглядна інтенціональність аналізованого явища полягає у тому, щоб із допомогою слова, опанування його нюансами, обертонами, глибинами розвивати доктрину людиноцентризму, поширювати людинолюбну, людиноповажну культуру взаємин у суспільстві, утверджувати ідею цінності й неповторності кожної особистості.

На початку XXI століття процес розвій філологічної свідомості має відрізнятись певними відмінностями, що викликані особливостями й обставинами саме нашого часу.

Варто виходити з того, що філологізація не може носити тотальний характер, оскільки, якби це сталося, цей процес навряд чи мав би гуманне й креативне спрямування; що вона не є універсальним соціумним проектом, а виступає лише одним із шляхів і способів розвитку гуманістичного потенціалу й культури. Вона повинна враховувати значущість і важливість інших видів профілізації суспільної свідомості.

Філологізація має здійснюватися з урахуванням значних технократичних досягнень цивілізації – інформаційних, комп'ютерних та інших найновіших технологій, щоб постійно підвищувати ефективність свого гуманізуючого впливу на особистість та суспільну свідомість. Розвій та поширення філологічних знань, умінь, навичок, безумовно, має певні атрибути інтелектуально-духовної альтернативи, проте водночас цей процес не повинен бути замкненим у собі, сконцентрованим тільки на власних цінностях, він покликаний також взаємодіяти з тенденціями технологізації, комп'ютеризації, ергономізації тощо, отже, враховувати новітню технокультуру й досягнення нанотехнологій.

Філологізація як процес повинен виходити з того, що за останні століття помітно змінилася якість мислення, яке стало значно складнішим, суперечливішим, парадоксальнішим, драматичнішим, у якому значну роль відіграють підсвідомість і поза-свідомість із властивими для них ірраціональністю, віртуальністю, тяжінням не до того, що раніше називалося «відбиттям», а до «моделювання», «гіпотезування» реальності. Тенденція ускладнення мислення тісно пов'язана з ускладненням як внутрішнього, так і зовнішнього буття, із процесом багатогранної структуризації реальної та уявлюваної дійсності.

Фрагментарну філологізацію доцільно зреалізовувати, починаючи з основної, а системну – у старшій школі. При цьому варто виходити з положення, що утвердження філологічної культури є одним із шляхів формування гуманістичної, розвиненої та креативної індивідуальності, який не применшує значущості інших видів профілізації.

У процесі філологізації старших класів сучасної української школи необхідно виділити три основні складники, що впливатимуть на втілення цього процесу: 1) вивчення й оволодіння знаннями, вміннями з царини мови (або мов), 2) вивчення художньої літератури як різновиду творчого мислення, 3) формування вмінь і навичок художньо-образної діяльності.

Вивчаючи мову на уроках, факультативних та інших видах занять, варто враховувати те, що набуття знань з орфографії та синтаксису навряд чи можуть бути самоціллю хоча б тому, що найновіша художня культура, у тому числі й література, відмовляються від однозначних норм, жорстких правил та нормативів і тяжіє до свідомого, концептуального порушення того, що традиційно кваліфікується як норма. Це виявляється на різних рівнях, а також на рівні орфографії та пунктуації, коли, наприклад, письменники свідомо відходять від основ і правил, знання яких

закладається у шкільному курсі вивчення мови. Метою уроків з мови мають стати формування, розвиток і закріплення комунікативних умінь і навичок, відчуття комфортності у будь-якій комунікативній ситуації, утвердження мовної особистості. Особливо це важливо тому, що у сучасній соціумній дійсності посилюється вага комунікації та розвиненої мовної особистості.

У процесі вивчення української та зарубіжної літератури (доречно нагадати, що термін походить від латинського *littera* – «буква, літера», себто теж укорінене у феномен слова) у старшій школі важливо показувати об'єктивний, повноаспектний, реальний художньо-образний процес в усій його складності й строкатості, уникаючи проблемно-тематичних та інших купюр, оскільки лише такий підхід є науковим і стратегічно виправданим. У старших класах доцільно вести мову про надзвичайну напруженість, насиченість і концептуальність літературного руху, основні риси та якості якого постають у динаміці літературно-художніх напрямів, коли романтизм змінювався реалізмом, реалізм – модернізмом, модернізм – постмодернізмом й андеґраундом.

Показником сучасної філологічної, і передусім літературознавчої, культури є вміння педагога формувати навички естетичного сприйняття кожного з названих напрямів, явищ, уникати культивування одного з них, як це було, прикладом, у 70-і й на початку 80-х років, коли функції культового художньо-образного явища виконував реалізм, та виявляти іманентну логіку, закономірність літературного розвитку, що він загалом зумовлений чинниками ускладнення концептуального світу, письменницького мислення, художньої форми.

Нагальним завданням літературної та літературознавчої освіти у старших класах є формування поважливого ставлення до незрозумілих, загадкових, а то й епатажних творів, тенденцій, явищ, формування толерантного ставлення до тих віршів, повістей, романів, які очевидно вибиваються за межі традиції, які відверто не вписуються в естетичні смаки, уподобання конкретної учнівської особистості чи офіційного соціуму. Це насамперед стосується літературних текстів, процесів, імен із галузі таких новітніх сфер, як постмодернізм чи андеґраунд, що їх певні молодіжні прошарки або виключно культивують, відкидаючи, скажімо, цінності реалістичної літератури, або повністю заперечують, однозначно й по-максималістському відмовляючи цим творам в естетичній природі, хоча закони естетики реалізуються в них у вимірі нині популярної антиестетики.

Завдання літературних предметів, різних видів занять

і форм утілення літературних знань у форматі XXI століття полягає у тому, щоб поінформувати, прокоментувати, проінтерпретувати й урешті з'ясувати рівновагомість, рівнозначущість усіх літературних напрямів, дати учням старших класів навички сприйняття і романтизму, і реалізму, і модернізму, і постмодернізму з андеґраундом, виділивши прикметні, атрибутивні характеристики цих літературно-мистецьких явищ, з'ясувавши їхні місце й функції в художньо-образному розвитку. При цьому треба спрямовувати методичну й педагогічну роботу на уроках літератури в старших класах так, щоб не принижувати існуючі уявлення й смаки учнівської особистості, а навпаки, дати їй можливість вільного, свідомого, обґрунтованого вибору своїх естетичних симпатій та цінностей на підставі сучасних знань та інтерпретацій.

Ще одним важливим складником філологічної співпраці педагога й учня у старшій школі має бути система творчих завдань, зорієнтована на розвиток креативних умінь та навичок, на підготовку до журналістської, письменницької, публіцистичної чи есеїстської діяльності, на встановлення прямого зв'язку із газетно-журнальними, телевізійними чи радійними структурами, безпосередніх контактів із провідними або харизматичними письменниками. Під цим кутом зору філологізація виступає важливим чинником освітянської практики та шкільної навчальної програми ще й тому, що у наш час різко підвищився рівень соціумної ваги журналістики та публіцистики (газетної, журнальної, телевізійної), збільшується вага мовленого чи друкованого слова.

Філологізація старшої школи є одним із нагальних напрямів розвитку національної освіти. У системі з іншими формами профілізації старших класів вона спроможна активніше сприяти процесу входження учнівської молоді у навколишні життєві реалії, готувати її до багатогранного самовияву та самореалізації, формувати навички володіння словом, мовою, навички мовлення у будь-якій фаховій чи соціумній галузі, а це важливо тому, що слово і мова стали постійним супутником особистості помежів'я XX – XXI століття в усіх її справах. І буття суспільства свідчить, що значення слова, словесної майстерності (а саме їх урешті й досліджує філологія, й утверджує філологізація як навчально-методичний процес) у найширшому розумінні цього поняття надалі тільки зростатимуть.

ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ ШКОЛИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ ПАРАДИГМИ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Сучасні соціальні та економічні реформи в Україні вимагають від загальноосвітньої школи виховання людини, здатної адаптуватися до будь-яких змін навколишньої дійсності, готової до постійного самовдосконалення. Необхідною умовою виконання даного соціального замовлення є формування активного, творчого, педагога, який постійно працює над собою. Крім того, зміну вимог до вчителя обумовило, як зазначає О.Савченко, значне розширення й ускладнення функцій учительської праці, яке відбулося за останні роки в результаті перегляду парадигм світової та вітчизняної педагогіки. Вона тепер охоплює навчальну, виховну, розвивальну, культурно-просвітницьку, соціально-педагогічну, корекційну, комунікативну, інноваційну, дослідницьку та інші функції [3].

У національній комплексній програмі «Учитель» так охарактеризована загальна модель – образ учителя нового типу: високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових освітніх цінностей та прийняття конструктивних педагогічних рішень, потреба в постійному саморозвитку, створенні та здійсненні його стратегій, здатність до пошуку нестандартних підходів, інтелігентність та духовна культура, фізичне та психологічне здоров'я. Це пояснюється тими змінами, які відбулися в останній час у світовій і вітчизняній освіті.

Отже, як зазначає Н.Федотова, в сучасній школі повинні працювати вчителі, які відзначаються такими рисами:

- широка освіченість, висока культура, багатий духовний світ, справжня інтелігентність;
- глибоке знання своєї спеціальності у поєднанні з методичною майстерністю, дозволяючи вибрати оптимальний для конкретної ситуації метод або комплекс методів;
- здібність співпереживати, розуміти особливості розвитку школяра, його внутрішній світ, мотиви поведінки;
- наукове, діалектичне мислення, яке забезпечує чутливість до нового і сприяє виходу за межі повсякденної практики, розвиває творчі можливості, формує вчителя як дослідника;
- готовність до самоосвіти, поповнення знань з різних галузей науки, особливо психолого-педагогічної;

- творча фантазія, розвинене уявлення;
- комунікативні здібності;
- вміння своєчасно прийти на допомогу учневі [4].

За нашим переконанням, серед цих показників повинні бути ще й уміння самостійно приймати оптимальні рішення в різних педагогічних ситуаціях, сформованість особистісно-середовищної взаємодії суб'єкта, міжособистих безконфліктних відношень в соціумі.

Громадянське виховання передбачає не тільки формування громадянина через його політичну, правову, економічну освіченість, але й через практичну участь у суспільно значущих справах. Тобто у педагогічних закладах потрібно формувати не лише професійні, але й особистісні якості, необхідні для педагогічної діяльності. І в першу чергу, це активність і креативність. Проте, за результатами проведеного опитування (600 студентів) у різних вищих навчальних закладах України майбутні вчителі за рейтингом значущості для самовиховання називали стриманість, терпимість, відповідальність, наполегливість, працелюбність, доброзичливість, комунікабельність, об'єктивність, творчу фантазію, дисциплінованість, силу волі тощо. Серед 33 морально-етичних якостей, що студенти назвали необхідними для самовдосконалення, така риса, як активність, взагалі була відсутня. А за даними В.Іванової (було проведено анкетування, порівняльний аналіз виконання творчих завдань: розв'язання практичних задач, рольових ситуацій, ділових ігор тощо) тільки кожний другий майбутній педагог чітко розуміє особливості, зміст, засоби, форми і методи творчої діяльності вчителя і лише 28,6% респондентів вважають творчу діяльність у школі як ознаку професіоналізму [2].

Виходячи з основних вимог суспільства до майбутніх вчителів початкових класів, педагогічні навчальні заклади повинні готувати справжнього знавця своєї справи з широким діапазоном фахових знань, необхідним рівнем професійних умінь і навичок, з ґрунтовною психолого-педагогічною підготовкою, умінням упроваджувати в життя сучасні інформаційно-комунікаційні технології, і, безперечно, високою загальнокультурною ерудицією, вмінням безконфліктно співіснувати в шкільному колективі та в соціумі взагалі. Майбутній педагог повинен вільно орієнтуватися у складностях суспільного життя, повинен бути не тільки відповідальним виконавцем, але й творчою особистістю, яка б мала педагогічну фантазію, здібності добирати і створювати відповідно до кожної дитини певні навчально-виховні ситуації, вміла

доцільно використати в навчально-виховній роботі існуючий досвід або результати власних пошуків, мала неординарне мислення, була спроможною запропонувати власний оптимальний шлях досягнення поставленої мети. Для її досягнення підготовка вчителя початкових класів повинна передбачати оволодіння ними різноманітними методиками психолого-педагогічного дослідження учня і колективу, вироблення вмінь врахувати отримані результати при прогнозуванні навчально-виховної діяльності як своєї, так і учнів; вироблення умінь застосувати інформації різних джерел (радіо-, теле-, мультимедіа- тощо), з якими учень «спілкується», в цілеспрямованому впливі на учнів, використання нових технологій навчання й виховання, які допомогли б у здійсненні особистісно орієнтованого навчання.

Сукупність вимог, які ставить професія до особистісних якостей, психологічних здібностей, психофізичних можливостей людини ми розглядаємо, як професіограму вчителя. Підвищення освітнього рівня вчителя початкових шкіл (перехід від середньої спеціальної освіти до вищої професійної), набуття у процесі навчання майбутніми вчителями навичок дослідницької позиції, а також підвищення якості професійної діяльності, яка повинна призвести до зниження неуспішності та відсіву учнів зі школи, обумовлюють зміни в професіограмі сучасного вчителя школи першого ступеня.

Виходячи з сучасної парадигми української педагогіки, в основі якої лежить принцип гуманізму, значне місце у професіограмі сучасного вчителя школи першого ступеня має посідати загальнокультурна підготовка та вміння безконфліктного співжиття.

Про становлення педагога, його громадської позиції писали ще Софія Русова у статті «Що наша молодь читає» (1937), надрукованій у часопису «Жіноча доля», та галицька вчителька Іванна Петрів у статті «Чому шкільна молодь не хоче читати?», надрукованій у часописі «Світло» (Канада, 1956). Проте, як показують реалії життя (це підтверджує і наше дослідження), переважна більшість студентів (біля 70%) нерегулярно читають періодичні видання. Студентів найбільше цікавлять молодіжні проблеми, пов'язані з негативними проявами поведінки (паління, наркоманія), криміналістичні тощо. Однак насторожує той факт, що тільки окремі студенти постійно цікавляться політичними та екологічними проблемами, а практично кожного шостого студента взагалі не турбують ніякі проблеми (або вони не спроможні були їх назвати). Це є свідченням прояву

інфантилізму чи взагалі нігілізму в значній частині студентства, яке в майбутньому має стати основою інтелігенції держави.

Результати проведеного дослідження показали також, що студентів в основному цікавлять телевізійні програми інтелектуального характеру: «Перший мільйон» (43%), «Що? Де? Коли?» (14%), «Брейн-ринг» (11,5%) та розважального: «Мелорама» (14%), «Поле чудес» (11,5%) тощо. Водночас доволі рідко (тільки кожний четвертий) з них дивиться телепередачі політичного спрямування. Таким чином, тільки окремі майбутні педагоги постійно цікавляться проблемами суспільно-політичного життя країни і світу.

Не може не викликати занепокоєння і той факт, що 3% студентів взагалі не дивляться телепрограм, а половина з тих, хто переглядає їх, не може зорієнтуватися, де отриману інформацію можна використати у своїй практичній роботі з учнями. Це дає можливість зробити висновок про недостатній рівень організації навчально-виховного процесу, позааудиторної виховної роботи, викладання суспільних, загальнокультурних дисциплін, предметів методичного спрямування у вищих навчальних закладах про те, що у значній частині майбутніх педагогів не сформована активна громадянська позиція, що, безперечно, вплине на процес їх соціалізації.

Щоб знизити рівень правової невихованості майбутніх вчителів, необхідно посилити цілеспрямований вплив на формування активної громадянської позиції. У тих, хто буде не тільки нести знання про громадянськість у середовище майбутньої України, але й втілювати це за своїм обов'язком на практиці.

Як свідчать результати опитування, всі без винятку студенти були учасниками різноманітних конфліктів. Щоб виявити, з якими саме конфліктами найчастіше стикалися студенти, ми провели цілеспрямоване спостереження і встановили, що в основному вони беруть участь у конфліктах, пов'язаних з проблемами духовних цінностей, інтересів і потреб, етнонаціональних, екологічних, політичних, юридичних, релігійних. Проте особливо помітна конфліктність інтересів (від 46 до 86%) стосовно духовних цінностей (від 40 до 61%) та потреб (від 28 до 50 %).

Застосувавши методику оцінки способів реагування в конфлікті (К.Н.Томаса), ми встановили, що студенти в конфліктних ситуаціях користуються такими формами поведінки, як компроміс (100%), співпраця (50%). Проте половина студентів обирають такий шлях, як суперництво, а не співпраця, 67% учасників експерименту навіть не намагаються уникнути конфлікту, а 75%

обирають таку форму, як пристосування.

Наведені дані свідчать, що студенти недостатньо обізнані з формами поведінки в конфліктних ситуаціях і з тими наслідками, які можуть статися без їх використання в повсякденному житті.

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що серед студентів вищих навчальних закладів педагогічного спрямування 22% респондентів тактовні, не люблять конфліктів, легко уникають критичних ситуацій, але, якщо комусь потрібна допомога, вони не завжди її надають, чим знижують свій авторитет. Проте 78 % студентів є конфліктними особами, настирливо, іноді з порушенням етики спілкування відстоюють свою точку зору, не зважаючи на службове становище чи особисті стосунки. За це їх іноді навіть поважають. Вони недостатньо обізнані з можливими формами поведінки в конфліктних ситуаціях, у них низький рівень знань дефініції «конфлікт» та тих якостей, які характерні для безконфліктної людини. Отже, можна зробити висновок, що основна маса студентів – конфліктні особи, в яких недостатньо вироблено культуру спілкування та навички толерантних взаємовідносин. Тобто значна частина студентів за роки навчання в університеті не стає партнерами в навчально-виховній діяльності як між собою, так і з викладачами. Зрозуміло, що цей студент не зможе стати партнером учня.

Досвід роботи вищих навчальних закладів засвідчує, що для формування особистості майбутнього спеціаліста необхідна цілеспрямована робота щодо формування культури спілкування студентів взагалі та особливо розвитку умінь і навичок безконфліктного, толерантного виходу із різноманітних життєвих ситуацій.

Таким чином, важливими складовими професіограми вчителя початкових класів виступають: переконання особистості педагога та його громадянська позиція; ґрунтовна фахова підготовка з предметів, які викладаються згідно з навчальними планами шкіл (в останній час з'являються дворівневі спеціальності: учитель початкових класів – біолог, – філолог, – викладач іноземної мови, – образотворчого мистецтва, – музики і співів тощо); необхідний рівень відповідно до прийнятих стандартів методичної підготовки; психолого-педагогічна підготовленість; вироблення педагогічних здібностей (дослідницьких, проєктивних, конструктивних, перцептивних, комунікативних, креативних, організаторських тощо); загальнокультурний рівень; педагогічний такт. Крім

того, важливим показником професіограми вчителя є людські якості. За словами академіка І. Зязюна, «людські якості є основоположними. Людська культура є основоположною. Культура тестує економіку, а економіка її підтримує» [1].

Література:

1. Зязюн І. Профтехосвіта має розвиватися динамічніше, щоб ефективніше виконувати свої функції // Освіта України. – 2003. – №904, 16 грудня. – С.3.
2. Іванова В.В. Стан підготовки студентів педвузів до творчої педагогічної діяльності // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол.: Гузій Н.В. (відп. ред.) та інші. – К.: КНУ, 2001. – Вип. 5. – С.201-205.
3. Савченко О. Функціональний підхід при підготовці майбутнього вчителя // Освіта України. – 2003. – № 44-45. – С.71.
4. Федотова Н.Ф. Готуємо учителя ХХІ століття // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол. Гузій Н.В. (відп. ред.) та ін. – К.: КНУ, 2001. – Вип. 5. – С.270-275.

Кропотова Н.В., Абдулгасис У.А.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НАУКИ

Ведущая тенденция в развитии знания о безопасности способствует переосмыслению ценностных установок, смене приоритетов и фокусированию исследовательского интереса на задаче обеспечения безопасных условий для осуществления всех видов жизнедеятельности человека. В этих условиях становление нового научного направления происходит быстро, но не безболезненно. Продолжающаяся конкуренция смысловых концептов и дефиниций базовых понятий свидетельствует не только о сложности объекта исследования, но и о слабой отрефлексированности методологических основ науки о безопасности жизнедеятельности (БЖД).

Ранее нами были проанализированы с точки зрения энергоинформационного подхода такие центральные (ключевые) для БЖД понятия, как «жизнедеятельность» и «опасность» [1]. Показано, что в качестве объекта исследовательского интереса «Безопасности жизнедеятельности» как научного направления целесообразно выделить структуру сложной динамической системы «человек – среда обитания». Предметом исследования в этом случае можно считать закономерности возникновения и актуализации в этой системе опасностей, методы и способы их предупреждения и предотвращения. Определенные таким образом

объект и предмет исследования отличают БЖД от смежных научных направлений, позволяют осознанно формировать содержание соответствующего учебного курса, устанавливать межпредметные связи не только с медико-биологическими, экологическими и техническими дисциплинами, но и с рядом социально-гуманитарных дисциплин, прежде всего с психологией, политологией и социологией.

Данная статья посвящена критическому анализу понятия «безопасность» с целью выявления методологических особенностей новой науки.

Так как феномен безопасности, пронизывающий все сферы человеческой жизнедеятельности, может быть предметом различных конкретных пониманий и интерпретаций, его первоначальная трактовка и концептуальное обоснование должны быть максимально широкими.

В англоязычной литературе для обозначения безопасности употребляются термины «safety» и «security», отличающиеся смысловыми оттенками [2]: a safety – безопасность, свобода от опасностей и рисков; a security – безопасность, защита от преступлений, жестокости. Введенная в широкий научный оборот Международной организацией «Программа развития ООН» (United Nation Development Programm) Концепция человеческого развития [3] оперирует понятием «человеческая безопасность» (human safety). Сформировавшаяся в рамках экономического менеджмента наука о корпоративной безопасности получила название секуритология (securitology) [4].

В русском языке (как и в украинском) эти смысловые оттенки безопасности (небезопасность) не различены. Этимологически термин «безопасность» «вытекает» из понятия «опасность» без-опасность – отсутствие опасности. Однако большинство авторов подчеркивают, что безопасность – это скорее не отсутствие опасности, а установление защиты от нее. Безопасность трактуется ими как состояние защищенности индивидов и общества в целом от воздействия негативных факторов, способных причинить вред (ущерб) (см., например, [5 – 7]).

Оригинальной является позиция В.Н.Кузнецова, который предлагает масштаб состояний объекта между крайностями полной безопасности и исключительной опасности выразить через категорию небезопасности. Последняя может быть определена как «состояние неопределенности и устойчивого наличия вызовов, рисков и угроз для целей, идеалов, ценностей, интересов человека, семьи, общества, народа и государства» [8, с. 160]:

Безопасность	Небезопасность
Развитие	Стагнация, кризис
Прозрачность	Непрозрачность
Управляемость	Разрегулированность
Определенность	Неопределенность
Устойчивость	Неустойчивость
Стабильность	Нестабильность
Порядок	Хаос
	Риски
	Вызовы
	Угрозы
	Опасности
Надежность	Ненадежность

Л.Коженовски [4] наиболее тонко определяет безопасность как некоторое объективное состояние действительности, основанное на отсутствии угроз и ощущаемое субъективно индивидами или социальными группами. Такой подход позволяет ему выделить (в общем, местном или личном измерении): а) объективное состояние безопасности (присутствие или отсутствие угрозы); б) ощущение (чувство) безопасности (сознание существования, отсутствия или возможности противодействия опасности).

Таким образом, будет правомерным, если мы в качестве исходного звена в нашем рассмотрении выделим дуальную категорию «безопасность/опасность», обладающую внутренним единством, взаимообусловленностью и в то же время самостоятельностью составляющих ее понятий:

Безопасность/опасность	
В онтологическом аспекте:	В операционном аспекте:
Отсутствие/присутствие угроз	Защищенность/незащищенность от действия угроз

В человеческом осмыслении феномены опасности/безопасности являются однопорядковыми, в них оформляются разные стороны одного явления: если опасность отражает само отрицательное воздействие, то «феномен безопасности возникает как специфическая форма определения существования какого-либо объекта относительно опасности» [9, с.40]. Иначе говоря, безопасность представляет собой субъектную рефлексю на существование угроз. В этом смысле можно утверждать, что феномен безопасности существует только в том мире, где есть человек. Более того, в любую чрезвычайную ситуацию вовлечен

человек – как ее индикатор, жертва и/или инициирующий фактор.

Понимаемая в таком смысле *безопасность имеет три измерения*:

- *онтологическое* (угрозы всегда существуют в мире; жизнедеятельность человека принципиально рискогенна);
- *операционное (технологическое)* (угрозы можно идентифицировать и, если не устранить, то ослабить их действие);
- *социально-психологическое* (безопасность формируется через представления людей; важна внутренняя готовность человека к встрече с угрозами, установка на управление рисками).

Все три измерения безопасности тесно взаимосвязаны, и социально-психологический аспект БЖД не менее важен, чем онтологический и операционный, хотя по-прежнему остается наименее проработанным в большинстве концепций безопасности. Обобщенность термина «безопасность» способствует диверсификации его предметных трактовок: безопасность для здоровья [3], экологическая безопасность [10], техногенная безопасность [11], эколого-техногенная безопасность [12], экономическая безопасность [13], информационно-психологическая безопасность [14], политическая безопасность [3] и др. Можно согласиться с проф. Г.В.Ложкиным в том, что «проблемы безопасности важны не только для тех видов деятельности, в которых используется техника, но и для тех, в которых осуществляется контакт человек – человек» [14, с.23].

Наличие в безопасности социально-психологической составляющей ведет к появлению ряда интересных феноменов.

1. Результатом асимметричного распределения информации между различными социальными группами, разного уровня их образования, различия структур деятельности, интересов и ценностей является разное – вплоть до противоположного – понимание того, что есть опасность или безопасность: «поскольку никто не обладает абсолютным знанием обо всех рисках, и разные группы имеют свои приоритеты, а связанные с ними эксперты дают различные прогнозы относительно масштаба возможного ущерба, в решениях, принимаемых политиками, всегда заложен риск» [15, с.6].

2. В силу того, что понимание безопасности социально конструируется и в значительной мере определяется социокультурными особенностями общества, понятия о безопасности жизнедеятельности меняются исторически: изменяется и развивается

общественная практика – изменяются и совершенствуются способы осмысления безопасности.

3. Так как психологическое восприятие действительности человеком подчиняется собственным закономерностям и не всегда адекватно действительности, помимо реальных и потенциальных угроз всегда в представлениях людей присутствуют мнимые угрозы (или ощущение мнимой безопасности).

4. Информационные угрозы блокируют способность человека к адекватному пониманию действительности. Неадекватное восприятие проблем безопасности ведет к росту опасных последствий жизнедеятельности человека, ослабляет его защищенность. В этих условиях важнейшим фактором безопасности – как личной, так и общественной – становится способность понимания, смыслопостижения, умение распознавать и нейтрализовать технологии скрытого управления, применяемые социальным конкурентом [16].

5. Определенность в понимании сущности безопасности является необходимым условием и предпосылкой определенности и порядка в вопросах обеспечения безопасности. Нормативное толкование понятия «безопасность» обязательно в формализованных системах безопасности [17]. Оно должно выполнять инструментальную роль, удовлетворяя по крайней мере двум требованиям: а) адекватности существованию феномена безопасности; б) наличию в свернутом виде указаний на основные подходы к управлению безопасностью.

В заключение отметим, что структура безопасности предопределяет две генеральные стратегии защиты (стратегии обеспечения безопасности, стратегии «управления риском»):

Стратегии защиты (обеспечения безопасности)		
	Снижение уязвимости	
Устранение и/или ослабление угрозы	повышение защищенности (экологическая, техногенная, экономическая безопасность)	Обеспечение адекватной оценки угрозы (информационно-психологическая безопасность)

Література:

1. Кропотова Н.В., Баличиева Д.В. «Безопасность жизнедеятельности» как учебная дисциплина в контексте гуманизации инженерно-педагогического образования // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2003. – № 5. – С.197-207.

2. Harrap's english dictionary. – Ed. By P.H. Collin. – London: Harrap, 1985.
3. Биктимирова З.З. Безопасность в концепции развития человека // *Общественные науки и современность*. – 2002. – №6. – С.135-143.
4. Коженювскі Л. Управління безпекою // *Актуальні проблеми економіки*. – 2004. – №1. – С.141-154.
5. Проблемы охраны окружающей среды в содружестве независимых государств (Материалы Первой международной научно-практической конференции) // *Государство и право*. – 1995. – № 8. – С.115-157.
6. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов / Под ред. Э.А.Арустамова. – М.: Издательский дом «Дашков и К», 2002. – 678 с.
7. Желібо Є.П., Заверуха Н.М., Зацарний В.В. Безпека життєдіяльності: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти України / За ред. Є.П.Желібо і В.М.Пічі. – Львів: Піча Ю.В., К.: Каравелла, Львів: Новий світ – 2000, 2002. – 328 с.
8. Кузнецов В.Н. Геокультура: Основы геокультурной динамики безопасности в мире XXI: Культура-Сеть. – М.: Книга и бизнес, 2003. – 632 с.
9. Рыбалкин Н.Н. Природа безопасности // *Вестн. Моск. ун-та. Сер 7. Философия*. – 2003. – № 4. – С. 36-52.
10. Закон України «Про охорону навколишнього середовища». – К.: Політиздат України, 1991.
11. Олиферов А.Н. Техногенная безопасность – новая парадигма в экологии // *Проблемы формирования экологического мировоззрения: Труды Международной научной конференции*. – Симферополь, 1998. – С.123-125.
12. Дорогунцов С., Федорищева А. Государственное регулирование техногенно-экологической безопасности в регионах Украины // *Экономика Украины*. – 2002. – №4. – С.70-77.
13. Кравченко С., Теленик М. Основні напрямки забезпечення економічної безпеки України // *Економіка. Фінанси. Право*. – 2002. – №12. – С. 6-10.
14. Ложкин Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности // *Безопасность жизнедеятельности*. – 2004. – № 1. С. 23-26.
15. Яницкий О.Н. Россия как общество риска: методология анализа и контуры концепции // *Общественные науки и современность*. – 2004. – № 2. – С. 5-15.
16. Пугачев В.П. Технологии скрытого управления в современной российской политике // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 12. Полит. науки*. – 2003. – №3. – С.66-102.
17. Степанов Б.М. О формировании основных понятий безопасности // *Безопасность жизнедеятельности*. – 2003. – №3. – С. 23-7.

СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Сьогодні серед науковців немає єдиної думки щодо визначення особистісно орієнтованого підходу до дитини. Різні дослідники по-різному розуміють його сутність, значення, роль і місце у навчально-виховному процесі освітнього закладу.

Метою цієї статті є знайомство з думками відомих науковців щодо розуміння сутності особистісно орієнтованого підходу до дитини та шляхів його реалізації у навчально-виховному процесі.

Нестандартні ідеї побудови особистісно орієнтованої системи навчання ми знаходимо в І.С.Якіманської. Вона наголошує, що будь-яка педагогічна система навчання є особистісно орієнтованою. Пояснює вона це положення тим, що під час навчально-виховного процесу створюються умови для формування і розвитку особистості школяра, але постають питання: яким чином ті чи інші здібності та схильності дитини повинні бути розвинуті? у якій мірі? за допомогою якого навчального змісту? з використанням яких методів і форм навчання?

Залежно від завдань, які стоять перед педагогічною системою, ці питання можуть бути вирішені, як мінімум, двома шляхами.

Перший – це моделювання особистості учня з наперед заданими властивостями, здібностями та характеристиками, а вже потім під цю модель педагоги підбирають відповідний зміст, засоби, форми та методи навчально-виховного процесу. Освітній процес у цій системі зорієнтований на створення однакових умов для всіх, при яких кожен учень повинен був досягти запланованих результатів. При таких концептуальних положеннях, дуже важко врахувати інтереси, уподобання, здібності, мотиви, потреби та цінності дитини. Тобто, у навчально-виховному процесі вчитель керується девізом: «Учень – мені не цікаво, який ти зараз, але я знаю яким ти повинен стати». Наслідком такого підходу може бути дитина, яка звикла займати пасивну позицію у навчально-виховному процесі. Це, у свою чергу, може привести до формування соціально пасивної, безпорадної перед труднощами людини.

Тому саме дитина виступає суб'єктом власного розвитку і є активним учасником навчально-виховного процесу, під час якого відбувається як навчання так і учіння, при чому ці два поняття взаємопов'язані, але не тотожні. Навчанням через його

зміст задаються соціокультурні зразки поведінки, пізнання обов'язкові для всіх, а в учінні реалізується індивідуальна пізнавальна діяльність, яка в силу природній активності починає формуватися у ранньому віці. Потрібно відмітити, що завдання навчання полягає не в тому, щоб планувати єдину й обов'язкову для всіх лінію психічного розвитку, а допомагати кожному учню, з урахуванням наявного у нього досвіду пізнання, вдосконалювати власні індивідуальні здібності, розвиватися як особистість. Тому навчання – це педагогічний інструмент, за допомогою якого вчитель розставляє акценти, спрямовує, корегує індивідуальну траєкторію розвитку дитини у відповідності з її бажаннями, переконаннями, цінностями, потребами та суб'єктивним досвідом. Підтвердження цієї думки ми знаходимо у І.С.Якіманської, яка підкреслює, що: «Реалізація особистісно орієнтованої системи навчання потребує зміни «векторів» у педагогіці: від навчання, як нормативно побудованого процесу (і у цьому сенсі жорстко регламентованого), до учіння, як індивідуальній діяльності школяра, її корекції і педагогічній підтримці» [4, с. 11].

Також науковець виділяє наступні основні положення, які повинні бути покладені в основу особистісно орієнтованої системи освіти:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самотності дитини, як активного носія суб'єктивного досвіду;
- особистісно орієнтована система навчання повинна забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості школяра, орієнтуючись на його здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід, а також надавати можливість реалізувати себе учню в пізнанні, навчальній діяльності та поведінці;
- зміст освіти, його засоби, методи та форми підбираються і організовуються таким чином, щоб учень міг проявляти вибірковість по відношенню до предмета який він вивчає;
- оцінка психічного розвитку дитини повинна відбуватися не по горизонталі, коли психічний розвиток однієї дитини порівнюють з іншою, а по вертикалі, коли порівняння відбувається з самим собою через деякий проміжок часу;
- озброєння учнів у навчально-виховному процесі мета-знаннями, що характеризують різноманітні прийоми й методи пізнання дійсності [4].

Таким чином, особистісно орієнтована система навчання повинна спрямовувати й скоординувати розвиток дитини відповідно

до її індивідуальності, ефективно використовуючи для цього все розмаїття засобів, форм та методів педагогічного процесу.

Цікаві наробики у сфері особистісно орієнтованої освіти ми зустрічаємо у педагогічній творчості С.І.Подмазіна. У своєму соціально-філософському дослідженні автор бачить головну мету особистісно орієнтованої освіти у «...створенні оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як суб'єкта діяльності і суспільних відносин, яка здійснює їх у відповідності з стійкою ієрархічною системою гуманістичних особистісних цінностей» [2; 142].

Також дослідник підкреслює, що особистісно орієнтований підхід до дитини повинен здійснюватись через розвиток механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та ін., необхідних для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічного способу взаємодії. Усі вище перелічені механізми розвитку особистості школярів розкриваються через діяльність і тому досить цікаво буде ознайомитись з авторською схемою особистісно орієнтованої діяльності учнів, яка розкривається у наступних положеннях:

1. Для того, щоб будь-яка людина виступала у якості суб'єкта діяльності, вона повинна бачити у цій діяльності особистісно значиму мету (тобто учень повинен бути переконаний, що результат, який він отримає наприкінці діяльності буде корисний для нього у майбутньому).

2. Учні повинні бути ознайомлені з нормами навчальної діяльності та її етапами (для того, щоб учень був активним учасником навчально-виховного процесу йому потрібна інформація: яким чином побудований педагогічний процес, на вирішення яких завдань він спрямований, вимоги вчителя до особистості та межі суб'єктності) при чому норми навчальної діяльності визначають останню межу відхилення від педагогічного курсу.

3. У нормах навчальної діяльності існують ціннісні межі. Під цінностями С.І.Подмазін розуміє – «...ті якості особистості учня, його дії та вчинки, які сприяють досягненню мети діяльності (наприклад, охайність, цілеспрямованість, наполегливість, освіченість та ін.) [2; 153]. На основі цієї межі цінностей учений пропонує виявляти учнів, які потребують позитивної оцінки, підтримки і цінування з боку вчителя в процесі досягнення значимих навчальних цілей.

4. Можливість вибору для суб'єкта педагогічного процесу найбільш зручних шляхів просування до цілі. Саме постійне тренування суб'єктності в учнів – здатність до вільного вибору

і відповідальності (що дуже важливо), на думку С.І. Подмазіна, сприяє становленню моральності особистості школярів [2].

Вагомий внесок у розбудову психолого-педагогічних засад особистісно орієнтованого підходу зробив відомий вчений І.Д.Бех. Багато його праць присвячені проблемам виховання особистості дитини. На його думку, «Особистісно орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [1; 39].

Якщо розуміти особистісно орієнтоване виховання як сукупність виховних ситуацій, спрямованих на формування особистості учня, то саме ці ситуації мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання й самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного багатогранного духовного світу. Для цього потрібно привчати себе бути суб'єктом діяльності, мати свободу вибору (самостійність) та нести за неї відповідальність перед суспільством. Саме ці два поняття: свобода та відповідальність, на нашу думку, в своїй діалектичній єдності повинні бути підґрунтям особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання дитини.

Для більш повного розуміння сутності особистісного підходу до виховання і формування особистості більш детально зупинимось на позиції педагога по відношенню до дитини. І.Д.Бех виділяє наступні виховні позиції:

1. Розуміння дитини розкривається через усвідомлення педагогом її різноманітних станів, з визнанням усіх наявних переваг і поблажливостю до наявних недоліків. Одна з яскравих сторін педагогічної майстерності вчителя полягає у здатності розуміти потреби та індивідуальні особливості вихованців, обирати найдійовіші форми ділового й міжособистісного спілкування, вселяти дітям упевненість у тому, що їхня діяльність і поведінка будуть гідно оцінені.

2. Визнання дитини – це право дитини бути самою собою, індивідуальністю, яка має свою позицію щодо тих чи інших явищ, ситуацій, проблем. Особистісно орієнтоване виховання передбачає, що педагог визнаватиме поведінку і право дитини, віритиме в благородство її мотивів і вчинків.

3. Прийняття дитини – це безумовне позитивне ставлення до неї незалежно від того, тішить вона дорослих чи ні. Це не позитивна оцінка, а визнання того, що інший може бути таким яким він є. Готовність педагога до прийняття дитини розкривається у наступних положеннях: дозволу їй бути такою, якою вона є; уваги до її почуттів, думок і готовності їх почути; готовності до

підтримки вихованця, при цьому залишаючись самим собою, розуміючи, що цінності й системи поглядів можуть не збігатися; готовності ділитися власними цінностями й поглядами, сприяючи можливості розуміння себе вихованцем; віри в його сили й можливості та ін. [1].

Заслугують на увагу розробки В.В.Рибалки у сфері профільного навчання старшокласників. Він вважає, що саме за допомогою особистісно орієнтованого підходу можна значно підвищити ефективність профільного навчання. «Особистісний підхід, на думку науковця, доцільно розглядати як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, методико-психодіагностичних та психодидактичних засобів, які сприяють більш глибокому і повноцінному баченню, розумінню особистості дитини і на цій основі – її гармонійному вихованню і самовихованню в умовах загальної освіти та профільного навчання» [3; 12].

Конкретизуючи ці положення, які були закладені у визначенні особистісного підходу, дослідник виділяє наступні його компоненти:

1. Концептуальний компонент – наукове уявлення про особистість та її психологічну структуру як основа створення ідеальних моделей особистості певних профілів.

2. Психодіагностичний компонент – методичний інструментарій для цілісного психологічного вивчення своєрідності особистості дитини і наданні їй адекватної психологічної допомоги.

3. Психолого-педагогічний, психодидактичний компонент як принципи організації, зміст і методи особистісно орієнтованого профільного навчання школярів [3].

Таким чином, проаналізувавши роботи ряду науковців, ми можемо зробити висновок, що особистісно орієнтований підхід до школярів повинен будуватися на основі глибокої поваги до учня та визнанні його особистості. Головною цінністю навчально-виховного процесу повинна стати дитина з усіма її недоліками та перевагами. Педагог повинен вивчати учня, відмічаючи усі його позитивні та негативні риси, спираючись на перші й нівелюючи останні.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метд. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

2. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.: ил.
3. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О. Балла. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Слюсаренко Н.В.

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Відомо, що представники чоловічої і жіночої статі мають певні відмінності. Ці відмінності обумовлені не лише їх біологічною статтю, а й соціальними ролями, які вони виконують у суспільстві. Соціальні ролі людей сьогодні прийнято називати соціальною статтю та позначати терміном «гендер». Тобто гендер – це соціальний статус людини, «сукупність її поведінкових норм та позицій, які асоціюються з особами жіночої або чоловічої статі в певному суспільстві» [9, с. 523].

Поняття «гендер» з'явилося в широкому обігу лише наприкінці ХХ століття і одразу викликало значний інтерес громадськості. З ним помилково пов'язували або виховання й освіту жіноцтва (в більшості випадків), або виховання й освіту сильної половини людства. Насправді, як уже зазначалося, поняття гендер стосується як чоловіків, так і жінок. Це «технологія конструювання суб'єкта як чоловічого або жіночого» [9].

На жаль, загальноосвітня школа довгі роки була позбавлена такої технології і орієнтувалася на формування особистості, яка не мала певної статевої приналежності, була особою «середнього роду». Усі напрями змісту виховної діяльності школи, зокрема розумове, моральне, естетичне, трудове, фізичне виховання, довгі роки були спрямовані на формування гармонійно розвиненої людини, а не на формування гармонійно розвиненого чоловіка або жінки. Як наслідок, у хлопців і дівчат часом виникали не зовсім адекватні уявлення про майбутнє доросле життя, про обов'язки чоловіка і дружини, батька і матері.

У той самий час життя кожної людини пов'язане з виконанням певної соціальної ролі, підготуватися до якої не завадило б у шкільні роки, а допомогти в цьому повинні педагоги. З огляду на це, в змісті виховання виділено окремий напрям – статеve виховання. Основні завдання цього напрямку виховної роботи:

НАУКА – ШКОЛІ

- формування правильних взаємовідносин між представниками чоловічої та жіночої статі;
- виховання в учнів поваги до самих себе як представників тієї чи іншої статі;
- виховання чоловічої та жіночої гідності;
- виховання поваги до протилежної статі;
- закладання основ для міцної сім'ї в майбутньому;
- виховання в хлопців і дівчат почуттів сорому, совісті, скромності;
- формування почуття відповідальності за свої дії в галузі статевих відносин;
- попередження статевої розпусти;
- формування вміння обирати собі супутника на все життя, налагоджувати взаємні стосунки у подружньому житті, вести домашнє господарство, розподіляти обов'язки між членами родини, розпоряджатися бюджетом, виховувати дітей.

Але виділити окремих напрям виховної діяльності не означає розв'язати проблему тим більше, що окремі педагоги уникають роботи, пов'язаної зі статевим вихованням, соромляться її, перекладають на плечі батьків учнів тощо. У свою чергу батьки чинять так само. Як наслідок, на перше місце виходить інший вихователь – соціальне середовище, що не завжди позитивно впливає на молодь. Мабуть тому хлопців і дівчат уявлення про майбутнє подружнє життя або відсутні, або не зовсім правильні.

Науковці, що присвятили свої дослідження гендерній проблематиці констатують, що нині в Україні «проглядається» кілька типів так званих «гендерних контрактів»:

- працююча мати – контракт, що передбачає і материнство, і заробіток жінки, який є життєво необхідним для всієї родини через нестачу матеріальних засобів для існування;
- кар'єрно-орієнтована жінка – контракт, що поєднує роль матері і відповідальної за домогосподарство з професійним зростання жінки, та передбачає безкоштовну допомогу родичів і оплачувану працю найманих робітників;
- домогосподарка – контракт, який передбачає обслуговування жінкою членів родини, материнство й турботу в обмін на матеріальне забезпечення чоловіком;

- спонсорський контракт – контракт, що передбачає обмін зовнішньої привабливості й сексуальності на матеріальне забезпечення чоловіком [там само, с. 367].

Із названих контрактів, на жаль, сучасна молодь, зокрема дівчата, прагнуть обрати спонсорський контракт, оскільки інші типи контрактів здаються їм занадто важкими та непривабливими. Однією з причин такого є відсутність цілеспрямованої та систематичної виховної роботи зі статевого виховання.

Запобігти таким недолікам можна, якщо організовувати просвітницьку роботу щодо гендерних відносин у родині, різноманітні виховні заходи зі статевого виховання та ін. Прикладами таких заходів можуть бути «Новогодняя сказка» та «Жена-рукодельница».

Новогодняя сказка

- Автор:* Три дівчиці под окном
Говорят о том, о сем.
- 1-я дівчиця:* Неохота мне учиться
Сразу б взрослой очутиться,
Замуж выйти, а потом
Украшать и холить дом.
- 2-я дівчиця:* Замуж выйти не напасть,
За мужем чтоб не пропасть.
- 3-я дівчиця:* Замуж выйти как беда
Дурачки спешат туда.
Чтоб стирать ему, готовить
И не в чем не прекословить?
- 2-я дівчиця:* Ну, а он чтоб изменял
И все деньги пропивал?
- 1-я дівчиця:* Что за речи? Что за диво? –
Шепчет первая игриво –
Делать надо все с умом
Не жалеть чтобы потом.
Красавец-муж всегда гуляет,
Гуляка – деньги пропивает.
Богатый нужен, у-ро-дец!
- 2-я и 3-я дівчиці (хором):*
Ну ты, девка, молодец!
- 1-я дівчиця:* Коль богатого найду
С ним под ручку я пройду.
В ход пушу все чары я,
Получилась чтоб семья...

Автор: Говорят под Новый год,
 Что не пожелается
 Все всегда произойдет,
 Все всегда сбывается.
 Леший мимо пробежал
 Про семью слова слышал.
 Скоро семьдесят ему
 Надоело одному,
 И девица величава
 Выступает будто пава...

Леший (с восторгом смотрит на девушку и потирает руки):
 Скоро буду я отец!
 Эй, пойдём-ка под венец.

1-я девица: Больше жизни Вас люблю,
 Но обман не потерплю.
 Денег много ли у Вас?
 Мне ответьте в сей же час.

Леший: Деньги есть. Не в деньгах счастье.
 Дай скорей свое запястье (*надевает браслет*).
 Вот залог моей любви...

1-я девица (с восторгом):
 Ой! Не шутите ли Вы?
 Вас ласкать и холить буду,
 Покажусь с Вами повсюду.

1-я девица (повернувшись к зрителям):
 Доконать хоть бы скорей
 Его до последних дней.

Автор: День за днем идет мелькая,
 А девица молодая
 Мечется, все скучно ей,
 Нет житья ее нудней.
 Леший по дому все скачет,
 Угодить не может, плачет
 И кого не спросит он
 Всем вопрос его мудрен.
 Кто в глаза ему смеется,
 Кто скорее отвернется...
 К жёнушке же наконец
 Обратился молодец.

Леший (подаёт жене стакан воды):
 Что ж ты милая невесела
 Аль не ладятся дела?

НАУКА — ШКОЛІ

- 1-я девица:* Грусть-тоска меня съедает,
И вода не помогает.
После еды
Мне не надо воды.
Зубы чтобы сохранить
Надо жвачку потребить.
- Леший:* Жвачка? Что это за диво?
Автор: Старый молвил торопливо,
И к друзьям скорей бежит,
И ответ держать велит.
- Леший (обращается к друзьям):*
Жвачка, что это такое?
Не дает жена покоя.
- 1-й друг:* Есть «Орбит» и есть «Дирол»,
Есть какой-то «Панадол»...
- 2-й друг:* Давай спросим у Маруси,
У Кошечевой бабуси.
- 3-й друг:* Марья, брось-ка телевизор
И иди сюда. На вызов!
- Бабушка Кошечья (дает Лешему «Стиморол»):*
«Стиморол» - неповторимо устойчивый вкус!
Намотай себе на ус.
Старый ты, совсем больной,
А как молодец дурной.
- Леший (приносит жене «Стиморол»):*
Эй, жена, тебя спасу,
«Стиморол» тебе несу.
Что ж ты милая невесела
Аль не ладятся дела?
- 1-я девица:* Грусть-тоска меня съедает,
Жвачка здесь не помогает.
Ведь сегодня Веркин день.
Что стоишь, дурак, как пень?
Там танцуют и поют,
Ну, а я с тобой вот тут.
- Леший (вынимает из кармана пачку денег):*
Мы подарок изготовим
Ей под елочку пристроим.
- 1-я девица:* Ты по «Скифии» ей песню закажи,
Разные хорошие слова скажи...
- Леший:* Что такое «Скифия»?
Пусть помогут мне друзья.

НАУКА — ШКОЛІ

Автор: И к друзьям скорей бежит,
И ответ держать велит.

Леший (обращается к друзьям):
«Скифия» — это что такое?
Не дает жена покоя.

1-й друг: Есть «Ител», а также «Интер»,

2-й друг: Друг, по-моему ты спринтер.
Бегаешь туда-сюда
И кричишь: «Беда! Беда!»

3-й друг (показывает на одежду Кощея):
Из-за какой-то идиотки
Ты напялил эти шмотки.

1-й друг: В гроб тебя она сведет,
Парня юного найдет
И на все твои деньжата
Будет жить весьма богато.

2-й друг: Будь умней, найди другую
И всегда ее целуя
Ей тверди, чтобы она
Век была тебе верна.

3-й друг: Сам же верность не храни,
Хорошенько ты гульни.

1-й друг (показывает на зрителей):
Девочек здесь красивых куча...

Леший (обращается к жене):
Точно! Хватит меня мучать!

Автор: И веселый пир пошел,
И сядутся все за стол,
И никто с начала мира
Не видал такого пира.
Сказка ложь, а в ней намек —
Добрый молодцам урок.
Не спешите вы жениться
Лучше в школе нам учиться!

Жена-рукодельница

Автор: Как-то раз с друзьями Петя
Позабыв про все на свете
Решил в банечку пойти,
Чтобы душу отвести
Чтоб жену не отвлекать
Решил сумку сам собрать.

Петя: Вот жена! Вот это да!
Не страшна мне с ней беда.
Из любого положения
Найдет выход без сомнения.

Автор: Женщины! Реклама здесь
На предмет мочалок есть.
Прежде чем мочалкой мыться
Надо вам остановиться,
Оглядеться, покрутиться
Вдруг на что-нибудь сгодится.

Петя: В баню все спешат помыться,
Я – женою похвалиться,
И скажу я вам друзья,
Что без женщин жить нельзя!

Як бачимо, наведені вище виховні заходи спрямовані на формування у дітей правильних уявлень про подружнє життя, виховання поваги до протилежної статі, а отже, сприятимуть закладанню основ майбутньої міцної сім'ї. До того ж, у процесі підготовки та проведення цих заходів у дівчат формуються жіночість та гарні манери, а в хлопців – повага до жінки, відповідальність тощо.

Зазначене стає ще більш важливим з огляду на дослідження, яке було проведене серед студентів Одеського національного університету імені І.І.Мечникова і показало, що, на їх думку, у дівчат треба виховувати жіночість (31,8% респондентів), уміння вести господарство (27,3%), відповідальність (18,1%), сором'язливість (18,1%), уміння виховувати дітей (13,6%), гарні манери (13,6%). У хлопців – мужність (50%), повагу до жінки (50%), відповідальність (31,8%), міць (18,2%), доброту (18,2%), гарні манери (9,1%) [Анеєнкова І.П. Пізнання особистості учня педагогом і гендерні стереотипи // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. Спеціальний випуск «Інтеграція гендерного підходу в сучасну науку і освіту: результати та перспективи». – Одеса: ПДПУ ім.К.Д.Ушинського, 2005. – С. 117].

Таким чином, у навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи конче необхідно вирішувати проблеми гендерної соціалізації молоді. Деякі шляхи виконання зазначеного завдання описані в численних публікаціях різного рівня. Нижче наведено їх перелік.

Список літератури, пов'язаної з гендерною проблематикою

I. Навчальна література

1. Айвазова С. Гендерное равенство в контексте прав человека: Пособие. – М.: Эслан, 2001.
2. Впровадження гендерних підходів: Практичний посібник. – К., 2004. – 142 с.
3. Говорун Т.В., Кікінеджі О.М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
4. Говорун Т., Кікінеджі О. Стать та сексуальність: психологічний ракурс: Навчальний посібник. – Тернопіль: Богдан, 1999. – 384 с.
5. Говорун Т.В., Кравець В.П., Кікінеджі О.М. Гендерна психологія та педагогіка // Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. – К.: Фоліант, 2004.
6. Кікінеджі О.М., Кізь О.Б. Особливості гендерної соціалізації депривованого юнацтва: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – 176 с.
7. Клецина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 1998. – 233 с.
8. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: Навчальний посібник. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
9. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: «К.І.С.», 2004. – 536 с.
10. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 480 с.
11. Цокур О.С., Іванова І.В. Основи гендерного виховання // Гендерний розвиток у суспільстві: Конспекти лекцій. – К.: Фоліант, 2004. – С.183-222.

II. Спеціальна література

12. Антологія гендерної теорії. – Минск, 2000.
13. Берн Ш. Гендерная психология. – М.: Олма-Пресс, 2004. – 318 с.
14. Бранд Г.А. Природа Женщины. – Екатеринбург, 2000.
15. Гендер і державна політика / Пер. з англ.; Упоряд. П Ренін. – К.: Основи, 2004. – 394 с.
16. Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К., 2003.
17. Гендерное образование в системе высшей и средней школы: состояние и перспективы. – Иваново, 2003.
18. Грэй Дж. Венера и Марс на работе. – К.: София, 2003. – 318 с.
19. Жіночі права. Крок за кроком / Упор. М.Шулєр, Д.Томас. – К.: Основи, 1999. – 249 с.
20. Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: Гнозис, 2002. – 334 с.
21. Клецина И. Гендерный подход в системе психологического образования / Гендерные исследования: феминистская методология в социальных науках. – Харьков, 1998.

22. Курбатов В.И. Либо деловая, либо женщина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 380 с.
23. Пиз А., Пиз Б. Мужчина и женщина: Искусство параллельной парковки. – М.: Эксмо, 2003.
24. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004.
25. Формування гендерного пріоритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень. – К., 2002.

III. Публікації на сторінках педагогічної преси

26. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152-157.
27. Алешина Ю.Е., Лекторская Е.В. Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. – 1989. – № 5.
28. Бужигеева М.Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 17-22.
29. Зелінська Т. Амбівалентність батьківської гендерної ролі // Початкове навчання. – 2003. - № 3. – С. 47-48.
30. Іващенко О. Гендерна наукова перспектива: від світогляду до політики // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1998. – № 6. – С. 78-91.
31. Мартинов А. Гендерні дослідження в історичній соціології // Соціальна психологія. – 2004. - № 5. – С. 73-78.
32. Рябов О.В. «Женственность» и «мужественность» как категории русской историософии // Женщина в российском обществе. – 1996. – № 1.
33. Симонов В.П. Учет гендерных различий в образовательном процессе // Педагогика. – 2005. - № 4. – С. 40-44.
34. Суковата В. Стереотипи підприємництва у масовій свідомості: гендерний аналіз // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 2. – С. 131-143.
35. Чубар Л. Права жінок в Україні як об'єкт правового захисту // Право України. – 2000. – № 3. – С. 14.

IV. Довідкова література

36. Словарь гендерных терминов / Под ред. Денисовой А.А. – М.: Информация XXI, 2002. – 256 с.
37. Шабурова О.В. Гендер // Социальная философия: Словарь. – М., 2003.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КОЛЬОРОВИХ КАПЕЛЮХІВ ЕДВАРДА ДЕ БОНО НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Едвард де Боно є найпопулярнішим в світі психологом, автором 45 книжок, піонер «мислення про мислення». Його методики широко використовуються як у дитячих закладах, школах, так і в роботі відомих корпорацій, які лідирують у своїх галузях, таких як IBM, Nestle, British Airways та інші. Едвард де Боно навчає мисленню як навичці, яку можна і потрібно розвивати. Багато з вправ Едварда де Боно, які тренують і розвивають процес мислення, можуть успішно застосовуватися на уроках як окремі інтерактивні методи. Один з них – метод мисленевих кольорових капелюшків.

Чому саме така назва?

Загальновідомо, що стиль одягу багато в чому формує поведінку людини, а іноді і логіку його вчинків. Людина в спортивному одязі поводить себе не так, як людина, вдягнена в формений мундир або в церковне вбрання. Люди, що вдягли костюми пожежників, лати, космічні скафандри, військову форму, робочий одяг або вечірню сукню, поведуться по-різному: передбачається різна манера поводитися, говорити, рухатися. Костюм може обумовлювати також використання певної лексики, жестикуляції або міміки. Змінюючи костюм, людина мов би одягає нову маску, змінює роль і багато в чому характер. Ще більше це відноситься до такої деталі одягу, як головний убір. Спробуйте надіти на себе корону, й у вас мимоволі з'явиться бажання гордо тримати голову й гордовито кивати головою у відповідь на слова співнесідника. Надіньте на голову чалму, індіанську пов'язку із пір'ями, кашкет військового, бейсболку або ковпак блазня – й у вас може раптом змінитися постава, прорізатися метал у голосі, або з'явитися грація рухів кішки, або виникне бажання веселитися й веселитися. Капелюх, головний убір блискуче вправляються з роллю знаку, символу певної соціальної групи. У той же час капелюх легко надіти, змінити, скинути, а разом з ним і самому змінитися.

Едвард де Боно пропонує використовувати для розумових операцій не капелюхи – символи соціальних ролей, а кольорові капелюхи, кожний з яких несе певні психологічні характеристики. Загальновідомо, що різні кольори по-різному впливають на психіку людини, викликають різні почуття, навіть впливають на стан здоров'я і самопочуття особистості. Тому, коли ви одягаєте

капелюх того чи іншого кольору, ви нібито змінюєте свій емоційний настрій і навіть стиль поведінки.

Коли ми уявно одягаємо на голову кольоровий капелюх, ми насправді готуємось до використання певної розумової навички, що символічно позначена яким-небудь кольором капелюха. А їхні варіації й комбінації дозволяють нам гнучко й продуктивно мислити, знаходити рішення різних задач, шукати компроміси й порозуміння з іншими людьми.

Білий капелюх

Білий колір символізує в багатьох культурах світу чистоту, правду й містить усі інші кольори. Він відбиває аспект універсального й асоціюється з Абсолютом. В методиці Едварда де Боно це – колір інформації. Коли людина одягає білий капелюх, вона готується збирати факти, цифри, інформацію за такими питаннями:

- ⇒ якою інформацією ми можемо користуватися;
- ⇒ яка інформація нам необхідна;
- ⇒ яка інформація відсутня;
- ⇒ де її можна знайти.

Мислитель у білому капелюсі використовує фрази:

«Це є достовірним фактом, він підтверджується такими таблицями (схемами, даними з таких джерел тощо)»;

«Із цього факту я зробив висновок...»;

«На думку таких-то експертів, ...».

Білий капелюх Едварда де Боно формує навичку спочатку збирати інформацію, вивчати її, фільтрувати і лише потім приймати які-небудь рішення або виробляти свою точку зору з приводу рішення проблеми. Крім того, закладається навичка роботи з першоджерелами, довідковою літературою, посібниками, статистичними матеріалами, картами, схемами, різноманітними текстами.

Наприклад, практично в усіх випадках, коли учню необхідно назвати причини перемог та поразок, оцінити рівень розвитку будь-яких країн, наслідки воєн та революцій тощо, можна використовувати прийом мислення у білому капелюсі.

Скажімо, розглядаючи тему «Українська революція» необхідно визначити чинники, що призвели до цього грандіозного явища. Мислитель у білому капелюсі повинен поставити собі питання:

- Які факти з життя Російської імперії та України початку ХХ століття, що могли призвести до революційного

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

вибуху, ми маємо?

- Де можна знайти фактологічний матеріал? (Про ці факти можна дізнатися з підручників, хрестоматій, енциклопедій, монографій).
- Яким чином ці факти оцінювали сучасники?
- Де можна знайти такі свідчення?

(В мемуарах, літературі того часу, пресі, документах, а їх, у свою чергу, – у хрестоматіях, збірках документів, дослідженнях істориків, архівах).

- Як оцінюють наведені факти і думки наші сучасники або відомі вчені?
- Чи надають факти, які в нас є, повну картину життя України початку ХХ століття?
- Можливо, ми ознайомлені з думками тільки однієї сторони, що брала участь у подіях?
- Чи можемо ми скласти власну точку зору, якщо маємо односторонні судження або факти, що працюють тільки на одну версію?
- Чи є у нас факти, що не вписуються в нашу концепцію подій або суперечать їй? І таке інше.

Якщо ми збираємось з'ясувати причини перемог німецьких армій у початковій періоді II світової війни, а потім і причини їх поразки, нам потрібно дізнатися, якими були потенціали армій країн Європи, США, СРСР, принципи комплектування збройних сил, економічні можливості країн, ставлення до війни різних суспільно-політичних сил, особистості полководців тощо. Це є прикладами мислення в білому капелюсі.

Червоний капелюх.

Червоний колір – це колір життя, крові, пристрасті, страждань, кохання. Він теплий і формує активні емоції людини.

Мислитель в червоному капелюсі спирається на почуття, відчуття, інтуїцію. Він ставить питання:

- ⇒ що я відчуваю з цього приводу;
- ⇒ чи подобається мені це;
- ⇒ чи не відчуваю я з цього приводу деякої недовомовленості, упередженості;
- ⇒ які емоції викликають у мене ті чи інші ілюстрації, висловлювання, логіка міркувань.

Людина в так званому червоному капелюсі, висловлюючись, використовує фрази:

- «не знаю чому саме, але мені подобається (не

подобається)...»

- «мені здається...»
- «я не можу пояснити чому, але думаю...»
- «це явище викликає у мене змішані почуття».

Дуже часто, побачивши, наприклад, по телебаченню виступ будь-якої людини, ми говоримо до себе: «Нібито все правильно каже, але чомусь викликає у мене антипатію або недовіру». Чому саме – ми не знаємо, ми ще не аналізували, ми прислуховувались у своєму судженні до інтуїції, почуття. І справді, недарма люди часто спираються саме на перше враження. Потім, проаналізувавши події або факти, ми часто буваємо здивовані правильністю своїх попередніх вражень. Тому варто бути уважними щодо своїх відчуттів та емоцій. Навіть якщо ми в процесі мислення будемо схилятися до іншої, порівняно з емоційним враженням, думки, сам процес «занурення в почуття» дає дуже цікаві результати.

Наприклад, відомо, що багатьох людей ХХ століття вражала постать Йосипа Віссаріоновича Сталіна. Йому присвячували поезії, прозу, музику, витвори образотворчого мистецтва. І це не дивлячись на те, що по його волі і за його наказами було пролито море крові мільйонів безневинних людей, знищувались цілі верстви суспільства, національні еліти – політична, професійна, хліборобська, військова, наукова, творча. Багато з релігійно спрямованих людей бачили в ньому фігуру Антихриста. Чим можна пояснити таких великий діапазон думок і почуттів?

Змішані й неоднозначні відчуття викликали і викликають у пересічних громадян, політиків, істориків постаті Микити Хрущова та маршала Георгія Жукова, Семена Петлюри та Нестора Махна, Володимира Леніна та Карла Маркса, Михайла Горбачова та Мао Цзедуна, Івана Мазепи та Богдана Хмельницького та інших. Бурлять емоції, даються різні оцінки щодо подій Берестейської унії та Визвольної війни українського народу в XVII столітті, II світової та Великої Вітчизняної воєн, індустріалізації та перебудови, «Відлиги» та Голокосту...

Може здаватися дивним, що, говорячи про мислення, тобто суто раціональну дію, ми, тим не менш, наполягаємо на прислуховуванні до своїх емоцій та почуттів. Яке це має відношення до мислення? А між тим ми дуже мало знаємо про роботу нашого мозку, про ті його частини, що відповідають за функціонування несвідомого й підсвідомого. Але саме там можуть народжуватися відповіді на деякі запитання, звідти приходять варіанти рішень проблем або інтуїтивні застереження не робити

чогось. Неувага до цього, зневажання таких підказок може дорого коштувати. З історії та сучасності ми знаємо велику кількість прикладів, коли правильне або неправильне рішення приймалося саме на підставі інтуїції або відчуттів і мало вражаючу результативність.

Наприккид, Федір Достоєвський був сучасником революціонерів-народників, сам у молодості займався революційною діяльністю, навіть був покараний за неї. Але щось турбувало його в особистостях, ідеях, методах дій російських революціонерів. Пізніше він написав геніальний роман-передчуття «Біси». На жаль, це пророцтво збулося.

Наступ індустріальної епохи в Європі полегшив життя людей, зробив його зручнішим, скоротив відстані, збільшив кількість та якість товарів, але багатьох витончено мислячих людей, таких як О.Блок, лякав наступ «залізного віку». Вони передбачали кризу гуманізму, загрозу цивілізації, купу глобальних проблем людства і людини як окремо узяті особистості.

«Мислити» відчуттями та передчуттями, вживатися в образ та співчувати, інтуїтивно обирати рішення, – ось характерні риси мислення в червоному капелюсі.

Жовтий капелюх

Жовтий колір – це колір сонця, золота, хлібної ниви, переваг, вигоди.

Людина, що умовно одягає жовтого капелюха, питає себе:

- ⇒ з якою метою це відбувається;
- ⇒ які очікуються наслідки;
- ⇒ чи варта гра свічок;
- ⇒ чому це повинно спрацювати і що саме це дає;
- ⇒ які сильні сторони, переваги такої позиції;
- ⇒ хто від цього виграє? В чому буде користь?

Міркування такої людини будуть будуватися за принципом:

«Якщо ми зробимо це, то й отримаємо такі переваги...»

«Це потрібно заради того, щоби...»

«Внаслідок цього виграли...»

«Позитивом такого рішення буде...»

На жаль, у нашому житті існує велика кількість упереджень і стереотипів, ми дуже часто оцінюємо події та явища тільки з одного боку та ще й навчаємо цьому наших дітей: «Ось це – погано, а це – добре». А втім будь-яка палиця має два кінці. Тільки протилежності утворюють ціле. Речі або явища – це тільки речі або явища самі по собі, на них можна дивитися з різних

боків і бачити різне. Саме наші емоції та уподобання забарвлюють ті чи інші події або речі, що існують у житті. Наприклад, біль, який всі ненавидять і якого всі бояться, – це природна реакція організму на порушення цілісності або розлад життєвих систем. Якби не було болю, то яким чином ми дізнавалися би про захворювання, рани? І ще кажуть, що душевний біль, журба, печаль учать людину мудрості й терпінню, порозумінню та співчуттю.

Навіть трагедії, нещастя когось можуть приголомшити й зламати, а когось – зробити мужнім, очистити душу, примирити ворогів або об'єднати розрізаних людей. Згадайте, як смерть Ромео та Джульєтти помирила старих ворогів Монтеккі й Капулетті, як трагедії Есхіла та Софокла викликали у стародавніх греків почуття катарсису. Не дарма є приказка, що на помилках вчаться, а «Досвід – син помилок трудних».

Використання цього капелюшка не складне і кожен у своєму житті часто і без будь-якого спеціального навчання вмє його застосовувати. Але інколи нам і на думку не спадає скористуватися ним. Ми можемо страждати з приводу своєї зовнішності, талантів, уміння робити кар'єру, заробляти гроші, будувати відносини з тими, хто оточує нас. Є ситуації, коли все навколо нас ми малюємо тільки чорними кольорами й не бачимо жодного проблиску світла. І є речі та явища, відносно яких склалися стійкі стереотипи, які мають тільки негативне забарвлення. Це може бути зумовлено впливом сім'ї, статі, віку, релігії, культури тощо.

Здавалося б, як з точки зору використання жовтого капелюшка можна ставитися до війни? Адже війна – це найстрашніша подія в історії людства. Багато людей кажуть: «Нехай що завгодно, ми все винесемо, аби не було війни». Потоки крові, посилення жорстокості звичаїв, ворожнеча народів, руйнування економік країн, винищення культурних цінностей... А втім у ході Громадянської війни між Півднем і Північчю у США було знищено рабство для мільйонів чорношкірих мешканців країни, почало широко розвиватися вільне фермерство, а політики й громадяни відтоді намагалися не доводити конфлікту, що назрівало в суспільстві, до застосування військової сили, шукаючи компромісів тощо. У роки Великої Вітчизняної війни, безперечно, були й жахи окупаційного режиму, ненависть і ворожнеча, кров, яку проливали мільйони людей, громадян різних країн, зради й несправедливості, знищення міст, сіл, заводів, культурних та матеріальних цінностей, були геноцид й насильницьке переселення окремих народів... Але були й зовсім інші речі – світлі, чисті, героїчні. Саме в цей час швидкими темпами розвивалися наука і техніка,

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

було створено промисловість на сході країни. Спільна загроза об'єднала народи країни на основі дружби й взаємодопомоги, творили Д.Шостакович і С.Ейзенштейн, О.Довженко й О.Вишняк, К.Шульженко й Л.Утьосов. Чи можна уявити собі літературу ХХ століття без «Жди меня» К.Симонова, музичну культуру – без «Землянки» й «Катюши», без Ленінградської симфонії Д.Шостаковича, світове кіно без «Україна у вогні» О.Довженка? Було припинено руйнування й переслідування православної церкви, захоплювався інтерес до героїчного минулого й історичних постатей країни. Саме в цей час люди демонстрували не тільки найгірше, що є в душі кожного, а й найкраще – любов до ближнього, самопожертву, сміливість, патріотизм, героїзм. Мільйони наших співвітчизників вийшли з-під впливу адміністративно-командної системи, стали більш самостійними у прийнятті рішень та ініціативними, опинилися вперше за «залізною завісою», подивилися на реальний рівень життя в Європі. Суспільство й народи мали єдину мету – перемогти фашизм і нацизм.

Колоніалізм, безперечно, політично й економічно поневолював країни й народи, але дещо позитивне в його існуванні можна відзначити. Так, наприклад, англійці в Індії боролися з пануванням кастової системи, намагалися заборонити страшний звичай «саті», тобто самоспалення удовиць, навчали у своїх університетах майбутню політичну, фінансову й промислову еліту країни, розповсюджували в колоніях європейську культуру, знайомили Європу з релігійними, філософськими, культурними досягненнями Сходу.

Практично всі археологічні знахідки на Близькому Сході, завдяки яким світ дізнався про існування великих держав минулого – Шумеру, Аккада, Єгипту, Ассирії, Вавилону, є результатом діяльності шпигунів й розвідників – Роулінсона, Лейярда, Колдевея, Рассама.

Міркування у жовтому капелюсі допомагають знаходити сильні сторони будь-якої позиції, знімають психологічний страх перед випробуваннями долі, виховують почуття особистого й соціального оптимізму, віри людини у власні сили, прагнення знайти достойний вихід з найстрашнішої, найскладнішої або трагічної ситуації. Воно сприяє підготовці людини до розуміння того, що інші люди можуть мати протилежну точку зору на певні речі або оцінювати позитивно те, що для вас є вкрай небажаним або страшним, знаходженню порозуміння й толерантності в суспільстві.

Чорний капелюх

Чорний колір – це колір землі, ґрунту, основи, здорового глузду.

Мислитель у чорному капелюсі налаштований трохи приземлено, скептично, з побоюваннями. Він усе зважує, перевіряє, уточнює і ставить питання:

- ⇒ чи дійсно це так;
- ⇒ чи підходить це; чи можна це здійснити;
- ⇒ чи не суперечить це логіці, фактам;
- ⇒ чи спрацює це;
- ⇒ наскільки це безпечно;
- ⇒ які слабкі сторони такої ідеї?

Розумовий процес людини у чорному капелюсі будується за принципом:

«Немає достатнього підґрунтя вірити тому, що...»

«Чи правдивим є твердження, що...»

«Чи узгоджується це з моїми знаннями, фактами?»

«Це рішення містить у собі такі небезпечні моменти...»

«Мінусами такого рішення є...»

Ми дуже часто забуваємо, що за все треба платити. І кожна річ, слово, благо має свою ціну. І розплачуватися доводиться кожній людині, сім'ї, суспільстві, народові, людству в цілому, а іноді ця плата лягає тяжким тягарем на плечі дітям і нащадкам.

Європейська цивілізація зросла на просвітницькому переконанні, що науково-технічний прогрес є безумовним благом. Народи, що відстали в ньому, викликали в кращому випадку співчуття і вважалися дикими. Європейці зі зневагою і непорозумінням ставилися до китайців, які попри те, що вони першими у світі винайшли порох, папір, карданний вал, друковані книжки й газети і багато іншого, без чого важко уявити сучасний світ, не використовували свої винаходи заради досягнення військової переваги. Як це так – робити порох тільки для феєрверків, не усвідомлюючи його руйнівної сили, не застосовуючи його на полях битв, не здобуваючи собі військового панування? За таке дитяче, несерйозне мислення Сходу, цілком слушно, довелося стати напівколонією країн Європи в XIX столітті. Але, можливо, саме в тому, щоб не допускати руйнівних, непоборних сил до винищення всього живого, й полягала мудрість Сходу, який віками навчався жити в мирі з природою і який перевагу надавав не розвитку техніки, а питанням вивчення й розвитку внутрішнього світу людей. Можливо, саме тому й в індіанських державах найвидатніших в світі астрономів, математиків й будівників –

майя, ацтеків й інків – було заборонено використання колеса?

Коли ми говоримо про якісь події, ми часто впадаємо в компліментарність, забуваючи про зворотний бік медалі – скалчені долі, трагедії, руйнування сімей, традицій, культури, сплачені за це. Наприклад, розвиток техніки, промисловий переворот а потім і науково-технічна революція призвели до зростання кількості міст і міського населення – тобто урбанізації, процесу, який став домінуючим протягом ХХ століття. З одного боку, міста є центрами культури, виробництва, торгівлі, самоврядування, політичної діяльності населення, там людина захищена від дикої природи, може більше спілкуватися з іншими людьми, відвідувати театри, бібліотеки й музеї, у неї більше шансів отримати роботу і зробити кар'єру тощо. Але, з іншого боку, процес урбанізації тягне за собою цілу низку негативних наслідків – проблем екології, здоров'я, благоустрою, транспорту, утилізації відходів, злочинності, самотності, техногенних аварій (в газових, електричних, водопостачальних мережах, збоїв у комп'ютерних мережах, катастроф на заводах тощо).

Протягом історії людства за кожний крок уперед доводилося сплачувати дуже дорогу ціну, іноді цей крок міг відкинути назад, а міг і знищити. Саме тому обов'язковою необхідною складовою прийняття будь-якого рішення є мислення в чорному капелюсі.

Зелений капелюх

Зелений колір асоціюється з життям, оновленням, зростанням. Це колір досліджень, пропозицій, нових можливих альтернатив. А можливо, й розумових провокацій.

При використанні цього капелюха ставляться запитання:

- ⇒ що можна вжити в цьому випадку;
- ⇒ чи є альтернативи;
- ⇒ а що буде, якщо зробити так:

Той, хто використовує зелений капелюх, розмірковує таким чином:

«Давайте дослідимо, які ідеї, пропозиції, можливості ми маємо в цій ситуації»;

«Які можуть бути варіанти розв'язання проблеми»;

«Давайте зробимо експеримент (можливо уявно)»;

«Чи можливі альтернативні шляхи? Які?»

«А якщо ми зробимо таку нісенітницю?»»

Наприклад, при вивченні теми української революції 1917-1920 рр., ми ставимо запитання: «А які ідеї були в цей час з приводу кризи влади в Російській імперії? Які існували варіанти

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

розвитку подій? Змодельуйте перебіг подій у випадку... Чи були альтернативи рішенням, які приймалися Тимчасовим Урядом, Центральною Радою, урядом Скоропадського? А що було б, якби ...» (Хоча історія і не любить умовного способу, останнє питання сприяє розвитку мислення, допомагаючи відстежувати причинно-наслідкові зв'язки).

Або: якими ви бачите шляхи виходу України з системної кризи 1990-х років? Які можливості мала країна? Які були дії уряду? Які варіанти розвитку подій були на той час? Чи є у вас власні пропозиції? Давайте спробуємо провести уявний експеримент з перевірки ваших пропозицій.

Іноді заради активізації розумової діяльності використовують прийом «дії, що провокує». Наприклад, при вивченні сучасного становища України можна «підкинути» питання: «як ви ставитеся до пропозиції окремих громадян встановити монархію в країні?» Адже є приклад сучасної Болгарії, де нащадок останнього болгарського короля повернувся на Батьківщину й інтегрувався в політичне життя країни.

Як дуже влучно пожартував Альберт Ейнштейн, усі відкриття відбуваються таким чином: усі знають, що неможливо зробити певну річ, бо це неможливо взагалі. Потім з'являється людина, котра не знає цього. Ось вона й робить відкриття.

Використання зеленого капелюха розвиває творчі здібності людини, учить розглядати альтернативи, сприяє польоту фантазії.

Синій капелюх

Холодний синій колір – це атрибут небесних богів Зевса й Гери, їхніх мудрості й знання. У Єгипті це був колір знання. Синій капелюх означає мислення про мислення, стратегію і тактику прийняття рішень, контроль над розумовими процесами, підбиття підсумків на певному етапі, висновки і рефлексію.

Людина в синьому капелюсі ставить собі питання:

- ⇒ де ми зараз знаходимось?
- ⇒ яким буде наступний крок?
- ⇒ які розумові операції та в якому порядку ми будемо використовувати?
- ⇒ як оцінити результати?
- ⇒ які будуть спостереження та коментарі?

Процес мислення може будуватися таким чином:

- Отже, обміркувавши слабкі та сильні сторони пропозицій, з'ясувавши можливу небезпеку, давайте окреслимо пріоритети дій...

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- Варіанти рішення питання не влаштовують усіх, але більше пропозицій немає, а найприйнятніший для більшості варіант...
- Ця пропозиція цікава, приваблива. Давайте зробимо уявний експеримент. Які кроки треба зробити заради його реалізації? Які будуть витрати? Хто і якими методами буде втілювати ідею? Які вірогідні складнощі?
- З усього сказаного можна зробити такі висновки...
- Хотілось би поділитися своїми спостереженнями і прокоментувати наступне...

Наприклад, на уроці ми обговорюємо програмові документи декабристів. Ми бачимо, що вони по-різному проектували майбутнє Росії та України. Давайте на хвилиночку уявимо, що ми – сучасники і товариши С.Муравйова-Апостола та П.Пестеля: які дії потрібно розпочати заради реалізації їхньої програми дій? Як узяти владу – шляхом змови, вбивства царя, революції, військового заколоту? Якими силами діяти? Піднімати народ на повстання чи достатньо тільки виступу армії? У разі перемоги чи повинно встановити диктатуру, тобто чи використовувати методи терору? Яка можлива реакція сусідніх держав? Що робити з царською сім'єю? Які реформи мають бути першочерговими?

Або: спробуйте прокоментувати відомий вислів про те, що історія повторюється двічі: першого разу як трагедія, другого – як фарс.

Або: порівняйте два явища – розпад Київської Русі та Радянського Союзу. Що спільного або відмінного було в цих процесах? Які наслідки – економічні, політичні, соціальні, культурні – вони мали? Чи були ці події закономірними? Чи можна було уникнути цього?

Використання «мисленневих капелюшків» на уроці

Як і коли можна використовувати цей метод в школі? Фактично на кожному уроці, так чи інакше, ми використовуємо ці прийоми, повністю або частково. Білий капелюшок – це робота щодо збору інформації зі словниками, картами, енциклопедіями, підручниками, текстами й документами. Червоний – це формування власного ставлення до подій та їх учасників. Жовтий – це виявлення позитивних сторін ситуації, явища, їх переваг та позитивних якостей. Чорний – це пошук негативних сторін, небезпеки, помилок, застережень. Зелений капелюх – це нові пропозиції, ідеї, можливі альтернативи. Синій капелюх – контроль над мисленневими процесами, підбиття підсумків, результати

спостережень і коментарі.

Тобто кожна з цих розумових операцій нам добре відома і постійно застосовується нами в житті. Та сенс цього методу в тому й полягає, щоб навчити людину в кожному випадку застосовувати всі шість прийомів у комплексі. Це повинна бути сформована звичка, як чистити зуби вранці й увечері.

Наприклад, перш ніж зробити будь-які висновки, нам необхідно спиратися на факти. А їх нам дає мислення в білому капелюсі. Після того нам необхідно відзначити позитивні та негативні сторони явища, тобто ми використовуємо жовтий та чорний капелюхи. Нам також потрібно підбити підсумки, тобто застосувати синій капелюх. Якщо ми хочемо, щоб учень висловив своє ставлення до вивченого матеріалу, то, фактично, ми пропонуємо мислення за червоним капелюхом. А якщо ми пропонуємо йому зробити припущення, що було б, якби..., то ми використовуємо зелений капелюшок.

Цікаві результати дає об'єднання класу в групи, що працюють над певною проблемою. Найпростіший спосіб – це об'єднати клас у дві підгрупи: одна отримує завдання мислити за принципом жовтого капелюха, друга – за принципом чорного. Аргументи кожної групи виносяться на дошку у дві колонки, а учні записують їх у зошити. Після того школярі обмінюються капелюхами, доповнюючи та уточнюючи записи попередників.

Іноді в процесі мислення за принципом жовтого та чорного капелюхів діти стикаються з проблемою неможливості визначити, який варіант рішення має перевагу, оскільки кожен з них обходиться занадто дорого. Тоді виникає необхідність у синьому капелюсі, щоб виробити стратегічні пріоритети. Наприклад, при обговоренні теми про науково-технічну революцію у ХХ столітті з усіма її плюсами та мінусами група синіх капелюхів може визначити, що пріоритетом розвитку людства у ХХІ столітті повинно бути збереження планети. Тоді позитивними в НТР будуть вважатися розвиток енергозберігаючих та безвідходних технологій, перехід на геотермальну, сонячну та інші види енергії тощо. Якщо група визначить інші найвищі цінності, то й зміняться значення позитивного.

Можна об'єднати клас у декілька груп по 6 чоловік. Кожен з учасників групи отримує роль мислителя в капелюсі одного з кольорів. Група працюватиме або за власним проектом або за спільним для всього класу питанням, яке визначається заздалегідь перед вивченням теми. Школярі повинні самі визначити, у якій послідовності використовувати капелюхи, тому що різні

ситуації породжують різні підходи й прийоми. Завдання вчителя – допомогти визначити оптимальний алгоритм роботи, підказати, яку роль кому грати, підготувати матеріали для опрацювання.

Використання методу кольорових капелюхів також дуже вдало поєднується з прийомом «ажурна пилка» технології кооперативного навчання.

Архипова М.В.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МОДУЛЯ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ОДЕЖДЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В связи с интеграцией отечественной системы образования в мировое образовательное пространство вузы ведут разработки, ориентированные на использование новых образовательных технологий в высшей школе. Главная задача – модернизация системы высшего образования, направлена на подготовку востребованных специалистов высокого класса. В представлении респондентов, отзывающихся по основным проблемам профессионального образования, одна из причин низкой эффективности профессионального образования – негибкость учебных программ и упущение инновационной компоненты [1].

Смена содержания учебного процесса в системе образования осуществляется на уровне изменения учебных планов, что возможно при согласованной работе кафедр. Однако каждый вуз имеет свою идеологию, и для каждого вуза характерна модернизация содержания учебных модулей как структурных единиц учебной программы, входящих в кредитный модуль.

В настоящее время, в период информатизации и компьютеризации сферы образования, практической деятельности и досуга, для подготовки специалиста, готового работать в современных информационных технологиях конструирования, проектирования, организации и управления производством актуален переход к развивающему обучению за счет креативных технологий.

На сегодняшний день новые компьютерные технологии обучения используются как методические, презентационные средства для увеличения производительности труда преподавателей и студентов. Проблеме содержания компьютерных технологий обучения посвящены работы О.Б.Тыщенко, В.В.Афанасьева, И.В.Афанасьевой, Н.В.Ермекова, А.Н.Терехова, В.С.Кривцова, Я.С.Карпова, В.Е.Зайцева и др.

Центральной проблемой при создании новых технологий обучения является проблема реализации развивающего обуче-

ния на основе деятельностного подхода к формированию у студента определенной системы знаний, умений и навыков [3] при использовании компьютера, как средства интенсификации обучения и самообучения [2]. При проектировании содержания учебной деятельности студентов специальности «Профессиональное обучение» следует основываться на интегративном подходе к изучению учебного курса [6, с.91].

Цель статьи – рассмотрение структуры и содержания темы-модуля по построению чертежа при использовании компьютерной графики на занятии по конструированию одежды.

Современные ЭВМ позволяют перейти от традиционных, ручных методов разработки конструкторской документации к новым информационным технологиям с использованием специализированных программных средств, в которых компьютер играет роль «электронного кульмана» значительно ускоряющего процесс создания новых изделий [4, с.273].

Возможность решения задач автоматизированного проектирования отражена в программных средствах такого пакета для САПР (система автоматизированного проектирования), как программа AutoCAD, которая предоставляет пользователю возможности для моделирования объектов любой сложности.

При анализе содержания учебной программы курса «Конструирование одежды» специальности «Профессиональное обучение» профиля подготовки «Моделирование, конструирование и технология швейных изделий» представляется целесообразным использование компьютерной графики при оформлении чертежей. Для реализации данной задачи в рамках дисциплины возможно два пути решения: организация аудиторной и самостоятельной работы студентов со внесением изменений в содержательный модуль с учетом использования программных средств автоматизированного проектирования. Для возможности рассмотрения данного предложения были разработаны «Методические рекомендации по построению чертежа основы плечевого изделия в программе AutoCAD» и тема-модуль «Принцип расчета и построения чертежа конструкции мужской плечевой одежды в программе AutoCAD».

Цель методических рекомендаций: в узком смысле – формирование у студента знаний, умений и навыков при работе с чертежом в программе AutoCAD; в более широком смысле – развитие инженерного мышления и культуры технического творчества.

Методические рекомендации содержат теоретическую

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

часть, в которой изложено описание графического интерфейса программы AutoCAD, и исходные данные для построения базовой основы мужского пиджака по методике И.Я.Гриншпана. Практическая часть составлена по принципу алгоритма, в котором приведена пошаговая последовательность действий по выполнению электронного варианта чертежа конструкции основы плечевого изделия (мужского пиджака).

Методические рекомендации предполагают решение следующих дидактических задач:

- формирование у студента целостного представления о принципе работы в AutoCAD;
- изучение основных режимов и команд программы, необходимых для элементарных построений;
- изучение методики построения конструкции мужского пиджака;
- формирование навыков задания параметров создаваемого чертежа для последующего его вывода на печать.

Итогом самостоятельной работы студента по заданному алгоритму должна быть построенная конструкция базовой основы мужского пиджака, представленная в окне предварительного просмотра программы (рис.1).

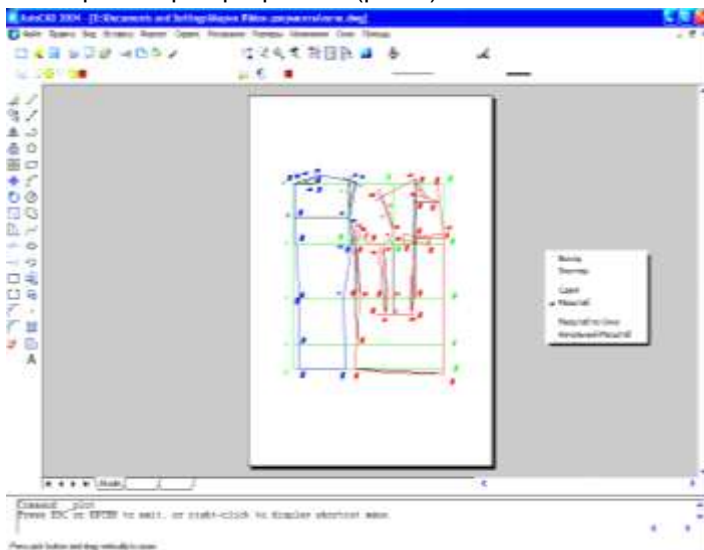


Рис. 1 Полный предварительный просмотр печатной копии чертежа базовой основы мужского пиджака, выполненного в программе AutoCAD

Все содержание темы-модуля было структурировано в составляющие блоки.

1. Учебно-организационный (элементарно-логический) блок, в котором в логической последовательности изложены подструктурные элементы темы.
2. Содержательный блок – включает информационно-содержательную часть модуля, состоящую из основных понятий, терминологии, способов использования программных средств, последовательности построений [5, с.75].
3. Практический блок – содержит задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы (домашнее задание).
4. Методический блок – содержит пути, методы, способы решения узловых вопросов и представлен вышеописанными методическими рекомендациями.
5. Контролирующий блок – включает регламент изучаемого материала и рейтинговую оценку выполняемых заданий.

Таблица 1

Фрагмент темы-модуля «Принцип расчета и построения чертежа конструкции мужской плечевой одежды в программе AutoCAD»

№	Учебно-организационный блок	Содержательный блок	Практический блок		Рейтинг, балл	Методический блок
			Аудиторная работа	Внеаудиторная работа		
1	Графический интерфейс программы и установка параметров чертежа	Стандартные панели инструментов. Строка состояния, ее режимы	Открытие документа AutoCAD. Выбор панелей инструментов		1	Стр. 6-11
		Командная строка программы AutoCAD. Команды Zoom, Pan. Единицы измерения, пределы чертежа, параметры сетки, шаговой привязки.	Установка параметров чертежа: -ед. изм. см; -M1:5; -Формат 210×297 мм; -шаг сетки 5 см; -шаг привязки 1 мм.			1 1 1 1
		Сохранение файла, расширение файла acad.	Сохранить файл		1	Стр.13

Література:

1. Анализ экспертных мнений работодателей по основным проблемам профессионального образования. – www.deloros.ru/netcat_filers/11_214.doc.
2. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В., Тыщенко О.Б. Основные компоненты компьютерных технологий обучения. – www.256ru/publish/osnkompkto.php.
3. Ермаков Н.Т. Деятельностный подход в проектировании компьютерных технологий обучения. – www.ito.su/1995/c/ermekov.html.
4. Миронов Б.Г. Инженерная и компьютерная графика: Учебник / Б.Г.Миронов, Р.С.Миронова, Д.А.Пяткина, А.А.Пузиков. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 2004. – 334 с.
5. Тархан Л.З. Модульно-рейтинговое обучение – фактор повышения эффективности подготовки инженера-педагога швейного профиля // Науково-методична конференція «Впровадження нових інформаційних технологій навчання», 15-16 квітня 2004 року: Тези доповідей. – Харків: Нац. аерокосмічний ун-т «Харк. авіац. ін-т», 2004. – С. 73-79.
6. Тархан Л.З. Проективная модель обучения как система подготовки инженера-педагога // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. – 2004. – №8. – С. 90-95.

Лахник Н.П.

**КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Растущая потребность в общении и сотрудничестве между странами и народами с разными языками, культурными традициями требует существенных изменений в подходах к изучению иностранных языков. Стремительные изменения, которые происходят в украинском обществе, достижения в области теории и практики обучения иностранным языкам ставят учебные заведения перед необходимостью обновления содержания и методов этого процесса.

Раскрыть сущность коммуникативной направленности в процессе обучения английскому языку в детском саду – одна из ведущих *целей данной статьи*.

Задачи:

- описать принципы, цели и трудности обучения английскому языку на начальном этапе.
- раскрыть сущность принципа коммуникативной направленности в обучении английскому языку на начальном этапе.

Среда иноязычного обучения позволяет решать две взаимосвязанные задачи:

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

1. Формировать умения и навыки иноязычной речи.
2. Осуществлять психологическое воздействие на личность обучающегося в направлении приобретения ею свойств, в наибольшей степени способствующих успеху общения.

Н.Н.Поддяжковым были определены основные дидактические принципы, в соответствии с которыми должно строиться обучение второму языку в детском саду:

1. Обеспечение положительной мотивации учения.
2. Стимулирование и развитие творчества детей на всех этапах обучения.
3. Формирование у детей положительных эмоций как важнейшего компонента обучения дошкольников.
4. Реализация тесной связи познавательной деятельности и различных типов практической деятельности детей.

Раннее освоение иностранного языка особенно важно при типологически различных языках, отмечает Л.Дэже. Изучение иностранного языка в раннем возрасте имеет еще одно важное преимущество, ибо «коммуникативное знание основ иностранного языка сравнительно легко воспроизводится позже, часто много лет спустя».

И.Л.Бим и Е.И.Пассов выделяют в качестве основных целей начальной ступени обучения следующие:

1. Обеспечить овладение таким объемом материала, который позволил бы с самого начала осуществлять хотя и в ограниченных пределах, но адекватное реальное общение
2. Поддерживать мотивацию и целенаправленно развивать ее.
3. Научить детей учиться, то есть обучить их приемам учебной деятельности.
4. Развивать основные способности к овладению общением на основе специальных комплексов упражнений.

Ш.А.Амонашвили выделяет трудности, которые могут возникнуть у ребенка в процессе освоения второго языка и способы их преодоления.

1. Отсутствие действенных мотивов овладения вторым языком. Мотивами могли бы быть «стремление к расширению сферы общения, к расширению и углублению сферы познавательной деятельности, красота звучания самого языка, любовь к народу – носителю этого языка и интерес к его культуре».
2. Перенос особенностей родного языка на изучаемый иностранный. Методистам необходимо создавать «оградительные барьеры» для преодоления отрицательного влияния родного

языка и в то же время описать случаи «сближения механизмов родного и второго языка».

3. Личностные психологические барьеры, которые могут возникнуть у детей в отношении второго языка.

Цели обучения иностранному языку трактуются по-разному.

Е.И.Пассов видит их в овладении иноязычной культурой [5]. В.А.Бухбиндер считает, что «цель обучения иностранному языку состоит в привитии учащимся умений адекватно реагировать на определенные иноязычные информации. Это относится как к восприятию, хранению иноязычной информации, так и к передаче мыслительного содержания в процессе говорения на иностранном языке, что предполагает развитие комплексных умений у обучаемых» [1, с. 128].

В.Л.Скалкин видит в качестве конечной цели обучения «владение языком как средством общения, включающего учащегося в сферу реального общения как в позиции говорящего, так и в позиции слушающего» [6, с.10].

И.А.Зимняя [3, с.54] подчеркивает, что иностранный язык как объект усвоения, выполняет ряд психологических функций, соотносящихся с личностью обучающего. Он выступает не только как средство общения и средство приобщения к культурным и историческим ценностям, расширения и дифференциации, но и как:

- средство развития познавательного интереса обучаемых;
- средство вхождения в языковой коллектив;
- средство удовлетворения коммуникативной потребности в выражении чувств и воли;
- средство решения коммуникативных, познавательных задач;
- средство самовыражения и саморегуляции;
- объект самостоятельного специального исследования теории языка;

Анализ литературы, в которой с большей или меньшей глубиной и подробностями рассматриваются принципы обучения, показывает, что существуют разные подходы к выделению номенклатуры принципов и раскрытию их содержания.

В современной дидактике выделяются следующие принципы обучения.

1. Принцип направленности обучения на решение во взаимосвязи целей образования, воспитания и общего развития обучаемых.

2. Принципы научности обучения, связи обучения с жизнью;

систематичності і послідовності навчання; доступності навчання.

3. Принципи наглядності навчання; свідомості і активності навчаних при керівній ролі викладача; поєднання різних методів, а також засобів навчання в залежності від завдань і змісту навчання.

4. Принцип поєднання різних форм навчання в залежності від завдань, змісту і методів навчання.

5. Принцип створення необхідних умов для навчання.

6. Принцип надійності, усвідомленості і дієвості результатів освіти, виховання і розвитку.

Кожний навчальний предмет по-своєму реалізує дидактичні принципи, виходячи з своєї специфіки, що дозволяє різним авторам виділяти дидактичні, загальнометодичні, специфічні і інші принципи навчання іноземній мові (С.Ф.Шатилов, М.В.Ляховицький, Г.В.Рогова, Н.І.Гез, А.А.Миролубив і др.).

Приймаючи до уваги цілі навчання іноземній мові, керівним методичним принципом слід назвати принцип комунікативної спрямованості в навчанні цієї дисципліни. Це означає, що навчання йому повинно будуватися на залученні учасників до усної (аудіювання, мовлення) комунікації, тобто спілкування на вивчаємій мові протягом всього курсу. Цей принцип знайшов відображення в усіх сучасних роботах по методичці, підручниках і навчальних посібниках по іноземній мові. Знайшов він своє відображення і в нинішніх навчальних комплексах по англійській мові, в першу чергу для початкового етапу навчання. Цей принцип практично визначає всі складові навчально-виховального процесу по іноземній мові, і не випадково говорять про комунікативно орієнтоване навчання і навіть комунікативний метод (в сенсі – спрямування) навчання. Дійсно, розглядання мови як явища соціального (он забезпечує спілкування людей) висунує на перший план навчання для комунікативної цілі – навчитися на ній спілкуватися з допомогою як звукового (усна форма спілкування), так і графічного коду (письмова форма спілкування).

Сучасний етап розвитку психолого-педагогічного дослідження, пов'язаного з навчанням іноземній мові, характеризує різноманітність підходів до визначення кінцевих цілей навчання, знаходить своє відображення в постановці завдань, виборі форм, методів, формуванні принципів і опреде-

лени содержания обучения.

В психолого-методических разработках проблем обучения иноязычному общению отмечается целесообразность коммуникативного подхода к формированию иноязычных навыков и умений. Теоретические исследования, характеризующие этот подход как «принцип коммуникативной направленности обучения», «коммуникативный метод обучения», «принцип коммуникативной деятельности» [4], «принцип активной коммуникативности» [2] выдвигают в ряд основных задач обучение владению иностранным языком как средством общения, формирования навыков и умений иноязычной коммуникации.

Коммуникативная направленность обучения проявляется в том, что обучение иноязычному общению и использование иностранного языка как средства общения происходит в различных видах интеллектуальной и практической деятельности. Коммуникативный подход, основываясь на концепции коммуникативной компетенции, предполагает «такую организацию обучения, когда учащийся постоянно вовлечен в процесс общения на языке, т.е. в процессе практического пользования языком».

Коммуникативная направленность обучения предполагает также его ситуативность. Как подчеркивают исследователи, ситуативная отнесенность есть одно из свойств речевого навыка, без которого невозможен его перенос в повторяющиеся условия общения.

Таким образом, характерные особенности коммуникативного обучения заключаются в обеспечении систематического овладения как функциональным, так и структурным аспектом изучаемого языка. Процесс обучения организуется таким образом, чтобы связать вводимые языковые модели с функциями, которые они могут выполнять в процессе коммуникативного обмена: выражение просьбы, вопроса, предложения, соглашения.

Формирование коммуникативной компетенции учащихся предполагает развитие умения пользоваться изученным языковым материалом в конкретных ситуациях общения, что требует от обучаемого знания не только соответствующего материала, но и принятых норм речевого поведения и условностей устного общения [5, с.39].

Моделирование ситуаций речевого общения в учебной обстановке способствует закреплению языковых умений и навыков старших дошкольников и переносу их в свою практическую деятельность. Знакомство с наиболее типичными ситуациями речевого общения, различными способами осуществления коммуни-

кативних функцій дозволяє розширити і систематизувати репертуар мовних засобів, виробити загальну комунікативну стратегію відносно цих засобів, аналогічну тій, яка формується в результаті оволодіння рідною мовою. Важливою характеристикою комунікативного підходу є також практична спрямованість навчання, що передбачає в першу чергу врахування мовних потреб учнів і використання набутих ними знань і навичок для вирішення комунікативних завдань.

Принцип комунікативної спрямованості визначає і зміст навчання – вибір і організацію лінгвістичного матеріалу, конкретизацію сфер і ситуацій спілкування: які комунікативні вміння необхідні, щоб вступити в спілкування, здійснювати його в усній і письмовій формі, і з допомогою яких засобів можна забезпечувати оволодіння комунікативною функцією мови.

Принцип комунікативної спрямованості ставить перед необхідністю відповідної організації навчання, використання різних організаційних форм для здійснення спілкування, включаючи різноманітні ігри, в тому числі ролеві. Цей принцип вимагає дотримання умов, сприятливих спілкуванню. І, нарешті, принцип комунікативної спрямованості призначений забезпечувати результати навчання, що відповідають вимогам розвинутого суспільства.

Вже на початковій стадії навчання англійській мові учні можуть, а вчитель повинен їм допомогти отримати елементарні вміння користуватися вивченою мовою для спілкування.

На початковій стадії навчання комунікативну спрямованість раціональніше здійснювати в усній формі спілкування, враховуючи здатності учнів 5 років до більш легкого сприйняття звучання мови і вироблення слухового, а не візуального відображення мовних одиниць. Багато досліджень психологічного і методичного характеру вказують на перевагу усної мови в навчанні мови в ранній віковій групі.

Усне початок з перших кроків створює умови для відкриття комунікативної функції мови і дозволяє наближити процес навчання до умов реального спілкування, що викликає інтерес учнів до предмету і створює достатньо високу мотивацію до вивчення англійської мови.

Включення учнів у оволодіння аудіюванням і мовленням дає можливість швидше накопичувати мовний матеріал і вміння здійснювати мовні дії з ним, що со-

здает условия для общения, а это детям интересно. Владение учебным материалом в двух формах (устной и письменной) непременно замедляет продвижение учащихся в языке.

Исходя из вышесказанного, на начальном этапе обучения английскому языку педагогу нужно руководствоваться следующими правилами.

1. Вводя слово, словосочетание, грамматическое явление, подберите ситуацию, которая показала бы детям функцию, назначение этой единицы в общении (то есть то, что с помощью этой единицы можно передать. Например, назвать предмет или охарактеризовать его цвет, размер, качество; или указать на количество (один или много), местоположение предмета; или назвать действие, соотнести его с настоящим, с будущим или с прошедшим временем и т. д.) так, чтобы дети видели с первых моментов работы использование этой единицы в акте общения.

Если же единицы языка подаются вне ситуации и акцент делается на форму и значение, а не показывается употребление, то нарушается принцип коммуникативной направленности, что сказывается на интересе учащихся к усвоению, так как с первых шагов ученик не понимает (не видит), зачем они ему нужны.

2. Поскольку усвоение материала возможно при многократном его повторении, то обеспечьте достаточное количество их, каждый раз привнося что-то новое, какую-то новизну в подобранные вами ситуации. Все используемые вами упражнения, по возможности, сделайте коммуникативно-направленными, а для этого придумывайте задания к ним, исходя из реальных условий обучения в конкретном классе.

3. Помня о том, что устное общение, коммуникация есть активное взаимодействие говорящего и слушающего, в ходе овладения материалом обеспечивайте активное участие каждого школьника в этом процессе общения.

4. Организуя общение учащихся на основе усваиваемого материала, создавайте благоприятные условия для общения, психологически благоприятную атмосферу, располагающую детей к тому, чтобы слушать, говорить, читать на изучаемом языке и делать это с удовольствием. А для этого не показывайте свое раздражение неумением учеников выполнить то или иное задание, вселяйте в них уверенность, что они уже что-то могут понять, сказать на языке. Больше подчеркивайте их успехи, чем неудачи. Учитывайте личные взаимоотношения детей при организации беседы и т. д.

5. На каждом из указанных уровней решаются свои специфические методические задачи и используются определенные, отражающие «объект усвоения», упражнения, выполнение которых ведет учащегося к овладению требуемыми навыками и умениями. Например, научиться понимать иноязычную речь на слух можно в том случае, если учащиеся упражняются, во-первых, в слушании речи учителя – они слышат, что он говорит, и видят, как он говорит; во-вторых, в прослушивании и просмотре озвученных диафильмов, видеозаписей, кинофильмов – они видят, кто говорит, и слышат, что он говорит; в-третьих, в прослушивании магнитофонных записей – они только слышат, что говорят.

Принцип коммуникативной направленности:

- определяет содержание обучения, какие коммуникативные умения необходимо формировать, чтобы учащийся мог осуществлять общение в устной и письменной формах,
- определяет отбор и организацию учебного материала: тематику, сферы общения, ситуации общения, возможные в заданных условиях,
- определяет средства обучения, с помощью которых можно обеспечить овладение коммуникативной функцией изучаемого языка на основе аутентичного звукового и печатного материала, нужного для общения, стимулирующего его.

Принцип коммуникативной направленности ставит перед необходимостью соответствующей организации самого учебно-воспитательного процесса, деятельности учащихся в нем, использования различных организационных форм для включения каждого в общение. Реализация этого принципа требует соблюдения условий, благоприятствующих общению. С самого начала обучения учащимся нужно помочь в приобретении элементарного умения общения на изучаемом языке. Дети старшего дошкольного возраста способны к более легкому восприятию звучащей речи и воспроизведению услышанного; осуществлению речевых действий с учебным материалом в близких им ситуациях общения. Однако, чтобы общение было возможным, требуется отбор и такая организация учебного материала, при которой детям было бы о чем, с кем, для чего говорить и делать это им было бы интересно. Принцип коммуникативной направленности в обучении должен пронизывать весь учебный процесс. Опора на него должен иметь место при презентации языкового материала, чтобы учащиеся видели его коммуникативную функцию.

Література:

1. Бухбіндер В.А. Основи методики преподавания иностранных языков. – Киев: Вища школа, 1986. – С.128.
2. Вятюгнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М., 1985. – 220 с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
5. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. – Воронеж: изд-во ВГУ, 1983. – 197 с.
6. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. – М.: Просвещение, 1985. – 320 с.

Левицька О. І.

МЕТОДИЧНА РОБОТА В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ З ПИТАНЬ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

Зміни в житті суспільства на сучасному етапі вимагають нового підходу до структури і змісту освіти. Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Положення про дошкільний навчальний заклад головною метою визначають створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного створювати і розвивати цінності громадянського суспільства.

Для реалізації завдань, спрямованих на формування справжнього громадянина Української держави, під керівництвом Ольги Сухомлинської розроблено «Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності». У цьому документі визначається, що актуальність громадянського виховання особистості в сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється необхідністю державо-творчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, а також процесом відродження нації [5].

Для України, яка є поліетнічною державою, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль ще й у тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України. Це є серцевиною української національної ідеї.

Якщо вибір України пов'язаний з демократичними орієнтирами, то юні громадяни повинні мати чітке уявлення про права людини, сутність громадянського суспільства, його специфічні риси, закономірності розвитку. Усвідомлення цього є вирішаль-

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

ною умовою переходу на нову ступінь громадянського виховання й освіти.

Проблема громадянського виховання постала тоді, коли виникла перша держава. І актуальною вона буде до тих пір, поки держава існуватиме.

За визначенням О. Сухомлинської «громадянське виховання – процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя, в якому права людини виступають визначальними» [5].

Н.Рогальська, ураховуючи думку відомого українського психолога І.Беха, що громадянськість особистості досить складне психологічне утворення, вважає за доцільне розглядати його у трьох «вимірах»:

- патріотичному,
- правовому,
- моральному [4].

За визначенням К.Чорної патріотизм – це любов до свого народу, до України. Адже стабільність і могутність держави багато в чому залежить від патріотизму її громадян. Патріот – це не той, хто говорить красиві слова про Україну, прикрашаючи дійсність, а той, хто бачить труднощі, помилки, невирішені проблеми, розуміє суспільно-політичну ситуацію в країні і світі, проте не панікує, не носиться зі своїми егоїстичними претензіями, не збирається тікати, а готовий долати перешкоди, зв'язати свою долю з долею Вітчизни. Патріот – це той, хто в умовах сучасного не правового поля і безчинства, сприяє розбудові демократичної соціалістичної держави правовими методами [6].

Метою правового виховання, вважає К.Чорна, є формування правосвідомості – усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків, ставлення до закону, до державної влади [6].

В.Максименко дає визначення поняття морального виховання. «Моральне виховання – це систематичний і цілеспрямований процес формування у дітей моральних якостей, тобто моральних понять, свідомості, почуттів, переконань. Це перетворення моральних норм і принципів, правил, вироблених суспільством, в особисті моральні переконання та правила поведінки кожної людини» [2].

Зважаючи на актуальність громадянського виховання, у Горностаївському яслах-садку №2 педагогічний колектив працює

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

над реалізацією його завдань. Трирічна робота в цьому напрямку показала, що результату можливо досягти тільки завдяки комплексному підходу (див. схему)

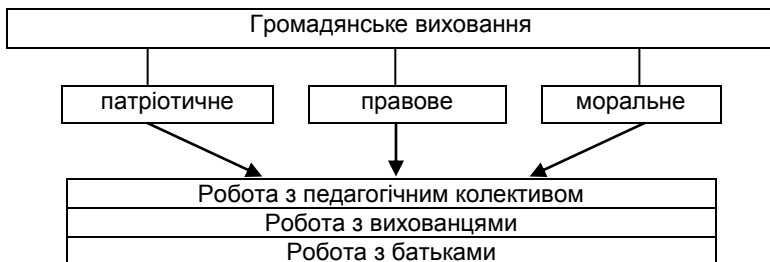


Схема: Комплексний підхід до громадянського виховання в ДНЗ

Для того, щоб громадянське виховання дошкільників було ефективним, треба багато уваги приділяти роботі з теоретичної та практичної підготовки педпрацівників. Щоб педагогічний колектив усвідомив свою роль у вихованні майбутніх громадян нашої держави, на одній з педагогічних годин опрацювали та обговорили Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, розроблену під керівництвом О.Сухомлинської, провели огляд законодавчих документів щодо захисту дитинства в Україні. Опрацювання цих документів дало можливість скласти тематику семінарів-практикумів для подальшої роботи над проблемою. Вона передбачала такі напрямки роботи:

- патріотичне виховання у дошкільному закладі, зміст та шляхи формування патріотизму у дітей дошкільного віку;
- формування правового світогляду малюків;
- особистісне становлення дитини-дошкільника;
- актуальні проблеми морального виховання, формування у дітей основ моральної культури.

З метою забезпечення ефективної роботи семінарів-практикумів між вихователями розподілили питання для поглибленого опрацювання з подальшим висвітленням їх під час засідань.

Вважали за необхідне визначити такі проблеми:

- розвиток гуманістичних почуттів, розуміння національних і загальнолюдських цінностей;
- робота з правового виховання із старшими дошкільниками;
- виховання культури поведінки молодших і старших дошкільнят;
- красзнавча робота у виховному процесі ДНЗ;

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- традиції українського народу як засіб патріотичного виховання дошкільників.

Поглиблена робота педагогів з вищевказаних проблем дала можливість у повній мірі охопити всі напрямки роботи. Вихователі виготовили тематичні папки, в яких вміщено списки літератури, орієнтовні плани роботи з дітьми всіх вікових груп, пам'ятки для вихователів, розробили зміст бесід і занять з дітьми. Зібраний матеріал використовується ними в подальшій роботі.

З метою підвищення фахової майстерності вихователів організували роботу творчої групи на тему: «Вивчаємо історію рідного краю», на засідання якої запрошували вчителів історії, географії.

Щоб показати, як педагоги впроваджують в освітньо-виховний процес набуті знання, провели колективний перегляд педагогічного процесу. У ході заняття на тему: «Радість» у старшій групі вихователька намагалася довести, що забезпечення емоційного комфорту важливе в реалізації особистісно орієнтованої моделі виховання. Присутніх познайомили із серією дидактичних ігор, що відіграють важливу роль під час закріплення вивченого матеріалу.

Про планомірність і систематичність роботи з патріотичного виховання свідчать такі заходи, що проводилися у дошкільному закладі: «Свято рідної мови», «Традиції мого народу» (весняний обрядовий календар), заняття на тему: «Моя сім'я».

Усвідомлюючи важливу роль роботи з правового виховання, вихователі враховували принцип доступності. У зв'язку зі складністю матеріалу, подавали його на прикладах із життя та поведінки казкових героїв. Цим змогли досягти певних результатів та продемонструвати обізнаність дітей під час підсумкового заняття «Свої права ти добре знай, їх шануй і захищай».

Методична робота з кадрами щодо підвищення їх теоретичної і практичної підготовки з питань громадянського виховання дошкільників сприяла підвищенню інтересу до проблеми, усвідомленню необхідності систематичної роботи з дітьми. Урізноманітнилися тематика і зміст занять у всіх вікових групах. Вихователем старшої групи, під час підсумкового заняття на тему: «Я – людина», використано низку нестандартних методів і прийомів таких як робота зі схемами «Я і ті, хто мене оточує», гра «Комплімент сам собі», малювання за віршем «Хто в будиночку живе?» та ін., які сприяли усвідомленню малюками складного поняття «Я сам».

Організуючи в середній групі заняття на тему: «Веселі

й сумні клоуни», вихователька вчила дітей розрізняти людські емоції, розуміти зовнішні прояви настрою людей, бути уважними до оточуючих.

Спостереження за діяльністю дітей у повсякденні показало, що їм подобається розглядати ілюстрації, які відображають добрі та погані вчинки, вести бесіди на морально-етичну тематику, обговорювати людські вчинки. А використання музичним керівником на заняттях розспівок «Привітання», «Дружні малюки» спонукають дітей до вправлення у позитивних вчинках.

Вихованню почуття патріотизму, шани до традицій українського народу сприяли свята «Стрітення», «Осінь у нашому краї» (до якого музкерівник написала пісню «Моя Горностаївка»).

Вирішувати завдання громадянського виховання в повній мірі педагогічному колективу неможливо без активної співпраці із сім'ями вихованців.

Головним у співпраці з родиною є необхідність допомогти зрозуміти і сприйняти гуманістичні ідеї та орієнтири, які ґрунтуються на повазі до особистості дитини. Підтвердженням цьому є тематика і зміст засідань у Батьківській вітальні на тему: «Виховання основ моральної культури». Використання вихователями форм роботи таких як зустріч за «круглим столом», дискусії, в процесі яких батьки розв'язують проблемні ситуації, обмінюються досвідом, сприяли підвищенню інтересу до проблем виховання дітей, прояву бажання брати участь у житті дошкільного закладу.

Цікавими були і спільні заняття з дітьми і батьками «Ввічливі діти», «Доброта потрібна всім», «Що таке щастя?», у ході яких ще раз впевнилися, що людські стосунки відіграють важливу роль у становленні особистості.

У сучасних умовах розбудови громадянського суспільства педагоги мають виховувати справжніх патріотів України, керуючись принципами гуманізму, свободи, демократії, громадянського миру і національної злагоди.

Тому лише спільними зусиллями родини і дошкільного закладу можна виховати справжню людину, громадянина нашої Батьківщини.

Громадянське виховання дошкільників, набуваючи сьогодні особливого значення, залежить від відповідальності педагогів-дошкільників за своїх вихованців. Тому виникає необхідність шукати нові шляхи і форми роботи, які б сприяли підвищенню якості педпроцесу, удосконалення педагогічної майстерності, творчого зростання.

Література:

1. Духновська О. Виховати громадянина // Дитячий садок. – 2004. – №45-46. – С.12-13.
2. Максименко В. Педагогічний словник. – К., 2001.
3. Острошченко М. Людина скільки живе – стільки й вчиться // Дитячий садок. – 2003. – № 11. – С.23-27.
4. Рогальська Н. Виростеш ти, сину... // Дошкільне виховання. – 2003. – № 8. – С.12-13.
5. Сухомлинська О. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С.3-8.
6. Чорна К. Виховання громадянина, патріота, гуманіста // Навчально-методичний посібник. – К., 2004.

Фелющенко І.В.

**АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА ТВОРЧО-ПОШУКОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ХУДОЖНЬОЇ
КУЛЬТУРИ**

Концептуальною ідеєю змісту нової освітньої галузі «Естетична культура», яка ґрунтується на взаємозв'язку художньої культури суспільства і внутрішнього духовного світу особистості, що реалізує ідею «людина в культурі – культура в людині», є цілісний художньо-естетичний розвиток особистості на основі взаємодії різних видів мистецтва і координації знань, умінь та уявлень, набуття яких необхідне для формування у свідомості учнів поліхудожнього та полікультурного образу світу [2, 27].

Світова художня культура повинна стати для школярів підручником життя, оскільки вона здатна допомогти їм пізнати життя, знайти відповіді на ряд питань, що їх хвилюють, художніми образами передати інформацію, підкреслюючи тим самим свою вагому роль носія просвітництва й освіти.

Оскільки світова художня культура – це новий навчальний предмет, який тільки виборює своє право на повноцінне існування в сучасних закладах освіти, розробка педагогічних технологій і методик його викладання – актуальне питання сьогодення. Тому ми вважаємо за можливе запропонувати свій підхід до викладання світової художньої культури в школі.

Основними завданнями, що стоять перед вчителем світової художньої культури є:

- 1) передача учням необхідної інформації, що впливає на підвищення рівня їх інтелектуального, загальнокультурного й творчого розвитку та художньо-естетичної освіченості;

2) пошук способів пізнання художнього світу різних епох та формування вмінь учнів визначати стилеві особливості творів мистецтва;

3) формування вмінь учнів аналізувати й порівнювати явища світової художньої культури, що впливають на їх естетичні почуття, розширюючи коло знань, понять, світогляд.

Виховні та пізнавальні функції світової художньої культури реалізуються через аналіз художніх творів, що дає можливість учням виробити систему культурологічних, загальнономистецтвознавчих знань та розширити і збагатити творчий досвід; сформувати загальнохудожні орієнтири, загальнокультурну ерудицію та емоційну культуру; розширити гуманістичний світогляд та вдосконалити вміння цілісного творчого засвоєння художнього світу.

Основою діяльності вчителя світової художньої культури і школярів є художньо-педагогічне спілкування як таке, що сприяє ефективності творчої навчальної діяльності учнів.

Необмежені можливості в цьому плані мають нестандартні уроки, позбавлені звичних шаблонів: урок-конференція, урок-диспут, урок-мандрівка, урок «клуб кмітливих і винахідливих», урок-змагання, урок-загадка, урок-гра, урок-вистава, урок-поема, урок-драматизація, урок-казка, урок-діалог культури тощо.

Тому навіть така проблема, як виклад теоретичного матеріалу, пов'язаного з поняттями художніх методів та стилів, вирішується без ускладнень.

Зустрічаючись з новими науковими термінами та поняттями (бароко, рококо, ампір, сюрреалізм, модернізм, арабеска, макама, терми та ін.), учні ще не усвідомлюють суті художніх стилів як світоглядної характеристики епохи, певного покоління, окремого митця, бо звикли до заучування напам'ять наукових формулювань як догм. Тому, виходячи з особливостей світової художньої культури, її виховного впливу на школярів та їх індивідуальних здібностей до образного мислення, ми репрезентуємо метод «зворотного шляху».

Так, визначення художнього методу імпресіонізму необхідно розпочати з аналізу найбільш характерних для цього напрямку творів мистецтва. Зіставляючи свої враження від «Руанського собору» та «Схід сонця» К.Моне, «Місячного світла» К.Дебюссі, «Останньої пісні» П.Верлена, учні в процесі роздумів знаходять те спільне, що об'єднує ці художні твори: особлива одухотвореність, глибока захопленість красою природи, безпосередність сприйняття життя, непередбачені точки зору й ракурси фігур,

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

відчуття яскравого сонячного світла, багатства кольорів природи, вібрації світла й повітря, прагнення митців різними засобами виразності втілити короточасні враження. Така робота сприяє розвитку у школярів умінь аналізувати, порівнювати, систематизувати, виділяти головне, давати визначення.

На уроці учням пропонується назвати прізвища відомих імпресіоністів і намалювати їх творчі портрети (це було домашнє завдання), про виконання якого вони доповідають з великим ентузіазмом, розповідаючи про життя і творчість О.Ренуара, К.Моне, К.Пісарро, А.Сіслея, О.Родена, К.Дебюссі, М.Россо, М.Равеля, використовуючи при цьому відео- і аудіозасоби, репродукції відомих картин, ілюстрації, таблиці. Слід відзначити, що з кожним учнем проводиться попередня підготовча робота, що враховує його індивідуальні можливості та генетично зумовлені обдарування.

Так, учням, які мають високий рівень загальної культури й розвинене образне мислення, можна запропонувати розповісти про великого імпресіоніста від першої особи. Наприклад, «Я – Едгар Дега народився в родині великого фінансового буржуа, здобув блискучу академічну освіту. Багато мандрував, що, безумовно, вплинуло на мої ранні роботи. Однак прагнення до реалізму, до відображення дійсності, нових сюжетів привели мене на іподром та за лаштунки театру, де я відкрив для себе чарівний та казковий світ...» Під час розповіді учень демонструє роботи Е.Дега «Блакитні танцівниці», «На перегонах» та ін., аналізуючи їх.

При відборі навчального матеріалу для уроків світової художньої культури використовуються мистецькі твори різних художніх напрямів, осмислення яких сприяло б активізації пізнавальної діяльності учнів та їх бажанню творчо мислити. Наприклад, аналізуючи картину Тіціана «Несення хреста» для досягнення реакції школярів, адекватній задуму твору, увага зосереджується на таких питаннях: «Які, на Вашу думку, життєві явища зображено на полотні Тіціана «Несення хреста»?», «Що символізує собою ця картина?», «Який світоглядний ідеал виражено в ній?», «Якими художніми засобами Тіціан цього досягає?» На ці запитання більшість учнів дають відповіді самостійно, аргументуючи їх. Але деяким школярам зробити це дуже складно, хоча бажання відповісти на поставлені питання вони мають. Тому, щоб підвести їх до визначення основної ідеї твору Тіціана «Несення хреста», їм пропонується знайти відповіді на поставлені питання, звертаючись до підручників та

посібників із мистецтвознавства.

Щоб повніше осягнути глибинний замисел полотна Тіціана «Несення хреста», викликати бажання учнів шукати відповіді на поставлені питання, зіставляючи з особистими поглядами на світ, їм пропонується відомий музичний твір Томазо Альбіноні «Адажіо», який чудово передає настрій та відчуття картини.

Оскільки музика має надзвичайну силу емоційного впливу на людину, на уроках світової художньої культури доцільно використовувати методи цілісного аналізу художніх творів, які базуються на активізації пізнавальної діяльності учнів, що передбачає проблемний виклад інформації та розвиток таких перцептивних особливостей сприйняття, як спрямованість уваги, зосередженість, емоційно–почуттєвий відгук.

Різні види мистецтва взаємодоповнюють і взаємозбагачують образно-виражальні можливості один одного, наповнюючи й розширюючи ліричний образ від сприйняття кожного з видів мистецтва. Відповідно до цього на уроках світової художньої культури учні вчать виявляти в споріднених образах аналогічні моменти, аналізуючи мистецькі твори, виконують творчі завдання, що спрямовуються на розвиток їх естетичної культури та гуманістичного світогляду.

Можливості методу порівняльного аналізу значно зростають у разі використання комплексної взаємодії мистецтв. Так, порівнюючи новелу П.Меріме «Кармен», відому оперу «Кармен» Ж.Бізе та картину французького художника Т.Шассеріо «La Petra Camera» при вивченні романтизму як художньо-естетичного напрямку, учні, зіставляючи різні світоглядні позиції митців, приходять до висновку, що, незважаючи на єдину сюжетну лінію названих творів, кожен із митців створив свою, не схожу на інших, героїню.

Дискусію в класі обов'язково викличе життєва філософія Кармен: ніхто не повинен володарювати над коханням, бо воно є вільним і мінливим. Наведемо опорні питання дискусії: Що таке кохання? Як Ви розумієте слова Святого Августина «Міра кохання – це кохання без міри»? Чи можна принести в жертву кохання чесь і порядність? Чи можуть жити поруч кохання і злочинство?

Образ Кармен змальовано через народні пісні й танці (циганська пісня, хабанера, сегіділья), фрагменти яких на уроці можуть виконати учні, які займаються в хореографічних колективах.

Музика, що характеризує Кармен, сповнена вогненного темпераменту, притаманного народним іспанським та циганським культурам. Характеристика головної героїні впливає із самої

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

природи цього образу: Кармен – дитя природи, і її змальовано через народну пісню і танець.

Спокусливу красу циганки та її неприборкану вдачу підкреслюємо, наводячи рядки з віршів О.Блока:

*Как океан меняет цвет,
Когда в нагромождённой туче
Вдруг польхнёт мигнувший свет, –
Так сердце под грозой певучей
Меняет строй, боясь вздохнуть,
И кровь бросается в ланиты,
И слёзы счастья душат грудь
Перед явленьем Карменситы.*

Напружений ритм і пристрасність іспанського танцю, що увібрав у себе вихор народних свят та величність ритуальних танців, для багатьох художників були джерелом натхнення при написанні своїх полотен. Яскравим прикладом є робота пензля Шассеріо, на якій зображено іспанських танцюристів в їхній пристрасності та розкутості. Великий художник романтичного живопису прагне донести до глядача містерію танцю.

З великим інтересом учні виконують самостійну творчу роботу: добрати художні твори на аналогічні теми (Е.Мане «Лола із Валенсії», «Іспанський балет», Г.Курбе «Іспанська танцівниця Адела Герреро», М.Мусоргського «Картинки з виставки» та ін.).

Тільки значний інтерес до теми, що вивчається на уроці, спонукає учнів уключитися в інтелектуально-пізнавальний процес, який дозволяє їм виробити систему теоретичних, загально-мистецтвознавчих та культурологічних знань, виражених такими поняттями, як світова художня культура, художній образ, засоби художньої виразності, жанрове та тематичне розмаїття тощо.

Поштовхом до пізнавальної діяльності учнів, в основі якої лежить потреба, виступає їх бажання виявляти в споріднених художніх образах аналогічні моменти і контрасти. Наприклад, зіставляючи картини на відомий сюжет Тіціана «Марія Магдалина, що кається» та П'єра Пювіса де Шаванна «Магдалина», учні зазначають, що ці твори мають значні відмінності. Вони доводять, що для художників епохи Відродження було важливим відтворити людину в її тілесній та духовній довершеності. Тіціан геніально зображує душевну скорботу Магдалини: сльози на прекрасному обличчі, припухла верхня губа, почервоніла шкіра над нею, спрямований у небо повний каюття тривожний погляд. Зіставляючи дві картини з відомим сюжетом, учні відмічають, що на картині французького живописця П.Пювіса немає атрибутів

Магдалини, котра кається, лахміття замінено на білу накидку, що прикриває коліна. Обличчя Магдалини виражає не муку розкаяння, а скоріше тиху радість спокійних роздумів. Тому Магдалина Пювіса породжена не християнською містиккою, її місце швидше серед богинь і муз.

Одним із найефективніших методів розвитку у школярів здібності до цілісного освоєння художнього світу є метод порівняльного аналізу, суть якого полягає в тому, що, зіставляючи позиції митців або героїв художнього твору, вони спиняються на тій із них, яка найбільш відповідає загальнолюдським цінностям.

Прикладом цього може бути зіставлення трактування смерті двох видатних балерин Анни Павлової та Галини Уланової, які в різні часи з великим успіхом танцювали «Лебедя» Сен-Санса (демонструються фрагменти відеозаписів).

Порівнюючи творчу манеру виконання двох великих балерин, учні зазначають, що А.Павлова виражала в танці приреченість і неминучість смерті, а Г.Уланова протестує проти неї, бореться і відстоює право на життя. Творчі групи, що працюють над цим питанням, з'ясовують, що А.Павлова створювала образ Лебедя на початку ХХ ст., коли в мистецтві і культурі панували футуризм, символізм, акмеїзм – кризові явища, що стали вираженням настроїв безсилля, безнадії, відчаю, несприйняття навколишнього світу, тому вона й виражала в своєму танці приреченість.

Наука та людство розглядають смерть як неминучість вічного життя і боротьби, що найбільше відповідає гуманістичним уявленням про неї. Цей погляд необхідно закріпити в переконаннях школярів і показати відповідність його трактування загальнолюдському гуманістичному погляду на смерть. Збирання статей, музичних записів, репродукцій, опрацювання першоджерел сприяє включенню учнів в інтелектуально-пізнавальний процес, який допомагає їм знайти відповіді на ті питання, що їх цікавлять і розвивають образне мислення.

Для вирішення зазначених вище проблем на уроках світової художньої культури використовуються завдання, спрямовані на накопичення учнями знань та вмінь творчо оперувати ними. Наведемо приклади таких завдань.

1. Викреслити зайве:

- а) Химера, Цербер, Геракл, Лернейська гідра, Медуза Горгона, Німейський ліс, Тифон, Сфінкс;
- б) Софокл, Поліклет, Еврипід, Сапфо, Гомер, Аристотель, Аристофан, Скопас, Перикл, Анакреонт;

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

в) Драма, Близький Схід, геометрія, мінарет, бедуїни, Араві, скульптура, мініатюра, Богоматір, політеїзм, індивідуалізм, Кааба, Далекий Схід, іслам, арабески, Коран, слово, монотеїзм, алгебра, теократична держава, маріонетки, мечеть, зображення;

г) Боецій, Петрарка, Пікоделла Мірандола, Леонардо, Августин, Рабле, Колумб, Абельяр, Шекспір, Магеллан, Коперник, Тіціан, Бернард Клервосський, Микола Кузанський, Мікеланджело, Фома Аквінський, Боттічеллі, Бокаччо, Данте, Сервантес, Бах;

д) Оптимізм, Врубель, інтуїція, Бальмонт, об'єктивізм, символізм, Сомов, розум, Бенуа, Бодлер, песимізм, буденність, Леся Українка, Рембо, міфотворчість, Репін, трагічність, Брюсов;

е) Світ абсурду, Сартр, експресіонізм, суспільна людина, людина у світі, Далі, сюрреалізм, Малевич, екзистенціалізм, абсолютизація відчуження, Хайдеччер, світ у людині [3].

2. Уявіть собі, що Ви – людина античної доби (середньовіччя, Відродження, Нового часу тощо). Охарактеризуйте своє світосприймання, використовуючи термінологію свого часу. Якою, на Вашу думку, була творча людина вищезазначених епох?

3. Проаналізуйте художній твір, який Вам до вподоби й оцініть його естетичну значущість, художню цінність та гуманістичну спрямованість (Рафаель «Сікстинська мадонна», Еріх «Ангел останній», репродукції Андріївської церкви у Києві (архітектор Б.Растреллі), Боттічеллі «Народження Венери», Леонардо да Вінчі «Мадонна Літта», Рубенс «Знімання Христа», Ренуар «Парасольки»).

Засвоєння учнями знань із світової художньої культури обов'язково має бути мотивованим. Поняття «мотивація» в психолого-педагогічній науці визначається як процес, у результаті якого певна діяльність набуває для індивіда особистісного сенсу, сприяє розвитку та стійкості інтересу, перетворює іззовні задані цілі у внутрішні потреби особистості [1,с.97]. Саме мотивований процес і активізує пізнавальну та творчо-пошукову діяльність учнів на уроках світової художньої культури.

Література:

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – Спб.: Питер Ком, 1999. – 258 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: спецвипуск / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – 64 с.
3. Шевнюк О.Л. Українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник. – Київ: Знання – Прес, 2002. – 278 с.

**ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ СЕМІНАР
НА ХЕРСОНЩИНІ**

1-3 листопада 2005 року в Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів відбувся Всеукраїнський науково-практичний семінар «Використання інноваційних технологій на уроках мистецьких дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах». У роботі взяли участь провідні спеціалісти інститутів та лабораторій АПН України, НМЦ Міністерства освіти і науки України, методисти й завідувачі кабінетів музики, образотворчого мистецтва, художньої культури, естетичного виховання – представники близько 30 інститутів післядипломної освіти педагогічних кадрів, а також викладачі вищих навчальних закладів і вчителі-методисти.

Робота семінару тривала три дні. За програмою в перший день для всіх запрошених відбувся круглий стіл з теми «Результати впровадження інноваційних технологій на уроках мистецьких дисциплін в загальноосвітніх навчальних закладах Донецької, Закарпатської, Київської, Миколаївської, Херсонської областей», на якому було окреслено загальні проблеми викладання дисциплін художньо-естетичного циклу. Організована виставка-продаж навчально-методичної літератури надавала можливість ознайомитися з результатами наукової та методичної роботи вітчизняних освітніх закладів.

Пленарне засідання відкрив ректор Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, професор А.М.Зубко доповіддю з теми «Освіта Херсонщини на сучасному етапі». Він зазначив, що освітні реформи, започатковані в Україні, розраховані на вирішення глобальних проблем державотворення, провідною серед яких є становлення нового типу людини, здатної творчо вдосконалювати навколишній світ. Увагу присутніх було звернено на наступність традицій вітчизняної школи у викладанні музики, образотворчого мистецтва, художньої культури, підкреслено роль системи позашкільної роботи у мистецькій освіті молоді.

У певному плані логічно продовжила порушену проблему доповідь «Сучасні тенденції розвитку шкіл художньо-естетичного циклу», проголошена головним спеціалістом департаменту загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти і науки України О.В.Корніловою.

Витоки української культури як глибоко національного ми-

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

стецького й духовного явища знайшли відображення в естетичному вихованні студентської молоді, саме цьому питанню й присвятив свій виступ декан факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету, кандидат педагогічних наук, доцент М.Г.Левченко. Його доповідь «Підготовка вчителів мистецьких дисциплін в системі вищої освіти» зацікавила майже всіх присутніх, про що засвідчила численна кількість запитань, зокрема щодо правил зарахування на ті чи інші спеціальності, особливості працевлаштування випускників на робочі місця тощо.

Аналізу методологій та напрямків культурознавчих досліджень у сьогоднішній вітчизняній науці було присвячено доповідь провідного наукового співробітника Інституту проблем виховання АПН України, кандидата педагогічних наук, доцента, головного редактора фахового журналу «Мистецтво та освіта» Л.М.Масол. Розкриваючи особливості впровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій у систему шкільної мистецької освіти, учена уточнила семантику терміну «технологія», розкрила сутність та зміст основних класичних технологій, що сьогодні активно використовуються в сучасному загальноосвітньому закладі.

Порушену проблему системного опанування дидактичного апарату в умовах сучасної школи продовжила у своїй доповіді завідувач кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент Н.І.Чабан. Поклавши в основу своїх міркувань концептуальні положення розвивального навчання, авторка проілюструвала шляхи й засоби використання компаративних методів у навчально-пізнавальній діяльності учнів на заняттях культурологічного циклу.

Із першочерговими завданнями педагогічної роботи Таврійського ліцею мистецтв учасників семінару ознайомила у своєму виступі стосовно системи інноваційних форм організації навчально-виховного процесу його директор, заслужений працівник освіти України О.Г.Альохіна. Очолюваний нею навчальний заклад один із перших у Херсоні ліцензований як освітній заклад з комплексною технологією навчання, де значне місце відведено мистецтву, профільним курсам за вибором, творчій роботі з обдарованою молоддю.

В останній день роботи семінару його учасники мали добру нагоду ознайомитися безпосередньо з роботою відділень художньо-естетичного циклу Таврійського ліцею мистецтв. На базі цьо-

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

го освітнього закладу було репрезентовано панораму уроків з таких дисциплін, як художня культура, хоровий клас, музика, оркестровий клас, класичний танець, бальний танець, народно-сценічний танець, ритміка, постановва лялькової вистави, живопис, малюнок, декоративно-прикладне мистецтво та композиція.

Очевидним є те, що ліцей став інтелектуальним і духовним центром, пропагандистом сучасних педагогічних технологій і науково-методичних досягнень. Присутніми було підкреслено значний внесок педагогічного колективу ліцею у пошук ефективних засобів залучення молоді до художньої творчості.

За результатами проведення Всеукраїнського науково-практичного семінару «Використання інноваційних технологій на уроках мистецьких дисциплін в загальноосвітніх навчальних закладах» вироблено такі рекомендації: порушити перед Міністерством освіти і науки України питання про видання й перевидання програм та підручників з художньої культури й інтегрованого курсу «Мистецтво»; регулярно організовувати семінари з участю вчителів-практиків для пропаганди перспективного досвіду впровадження у педагогічну практику ефективних технологій художньо-естетичної освіти молоді.

У підсумковій розмові з приводу роботи семінару взяли участь Ірина Кравченко й Наталя Чабан.

**ВИКОРИСТАННЯ КОМПАРАТИВНИХ МЕТОДІВ
У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ
НА ЗАНЯТТЯХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ**

У сучасному процесі навчання спостерігається тенденція до збільшення обсягу інформації, призначеної для засвоєння учнями як на уроках, так і в процесі самостійної підготовки в позанавчальний час. Тому важливого значення набуває проблема формування в юнаків та дівчат здатності не тільки самостійно здобувати знання, але й здійснювати їх подальшу обробку з метою виокремлення суттєвих характеристик, які дозволяють швидко орієнтуватися у конкретній життєвій ситуації. Одним із засобів, що дозволяє успішно розв'язувати поставлені завдання, є використання компаративних методів у навчально-пізнавальній діяльності учнів.

Специфіка компаративних методів, що полягає у здійсненні порівняльного аналізу життєвих явищ, дозволяє оволодіти технологією зіставлення зразків мистецтва, художньо-естетичних ідей та їх філософського підґрунтя, а також культових традицій країн, де було створено ті чи інші мистецькі твори. Орієнтація на

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

компаративістський підхід вимагає, перш за все, опрацювання та використання інноваційних засобів, які забезпечують високу виконавельну активність учнів.

Підготовка учнів до опанування компаративними методами передбачає формування знань та умінь з вивчення й порівняльного аналізу творів мистецтва. У навчальних закладах школярами традиційно вивчаються твори, які є наочно-образним відображенням у предметах, речах та явищах художньої творчості, духовно-матеріальної культури й мистецтва. Мистецькі твори можуть поєднувати у собі елементи образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, акторсько-сценічної та музичної діяльності, літератури та кіномистецтва, тому вивчення й аналіз об'єктів художньої культури передбачає умовне ви členовування і розгляд естетичної форми творів та їх суспільно-значущого і духовно-культурного змісту, а також взаємного переходу та співвіднесеності змісту і форми із суспільно значущим ідеалом.

Для забезпечення порівняльного аналізу учнями художньо-культурного об'єкта нами запропоновано ієрархічну структуру показників його комплексної оцінки.

Для компаративного аналізу художнього твору ми вважаємо за доцільне використовувати два основні види показників:

- 1) показники історико-філософської спрямованості твору;
- 2) естетичні показники.

Показники історико-філософської спрямованості пов'язані з характеристикою суспільних норм і ціннісних орієнтацій конкретної епохи, до якої відноситься художній твір. Ця група показників об'єднує такі характеристики як:

- 1) відображення у творі домінуючих для даної епохи філософських поглядів і течій; провідна філософська ідея твору;
- 2) реальність зображення історичних подій;
- 3) ставлення до них автора.

Дані показники дозволяють розкрити роль та місце художнього твору в системі всесвітньо-історичного процесу, дослідити співвідношення творчого процесу з основними закономірностями розвитку суспільної свідомості, історико-філософський досвід людства у контексті минулого, сьогодення і майбутнього.

Розроблена схема відображає два паралельні алгоритми порівняльного аналізу художнього твору.

Перший алгоритм стосується історико-філософського аналізу мистецького твору, другий – естетичного. У ході такої логіки виявляється вплив домінуючих у конкретну епоху філософських

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

ідей на втілення авторського задуму в художньо-естетичних образах твору.

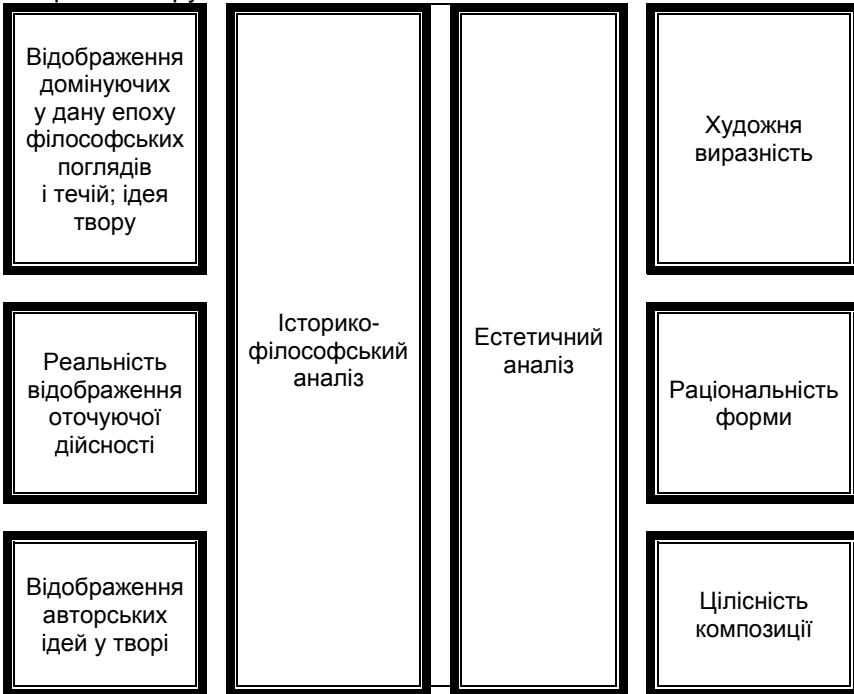


Рис. 1. Схема порівняльного аналізу творів мистецтва

Наприклад, у ході засвоєння теоретичного матеріалу з теми «Становлення хореографічного мистецтва Північної Америки» пропонуємо використати завдання на порівняльну характеристику танцювальних стилів джаз і модерн. Завдання виконується у формі таблиці.

<i>Порівняльні критерії</i>	<i>Джаз-танець</i>	<i>Модерн-танець</i>
Час виникнення стилю		
Передумови виникнення стилю		
Основні представники		
Програмні постановки		

Робота над вивченням мистецьких творів може містити завдання з перегляду творів та обговорення їх художньої цінності й культурно-історичної значущості.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Такі завдання дозволяють здійснити не тільки історико-філософський аналіз твору, але й супроводжуються особистісним емоційним переживанням акту сприйняття учнями цінності й значущості того чи іншого твору.

Для такого завдання можна запропонувати перегляд відеофільму «Мачу Пікчу» впродовж 10 хвилин, після чого учням пропонуються питання:

1. Як називається територія, де розташовувалась Імперія інків?
(«*Стара вершина*» – Мачу Пікчу)
2. Яку назву мала столиця Імперії інків?
(*Куско*)
3. Які сільськогосподарські культури вирощували інки?
(*Кукурудза, картопля*)
4. З якого матеріалу побудовані споруди на Мачу Пікчу?
(*З гранітних блоків*)
5. Що означає вираз «утомлені камені»?
(*Гранітні блоки великих розмірів, які не змогли дотягти до місця побудування*)
6. Яку форму мали будівлі інків і чому?
(*Будівлі були форми трапеції, що рятувало від руйнування при частих землетрусах*)
7. На чому заснована релігія інків?
(*Поклоніння сонцю*)
8. Що вміли пророкувати й віщувати інки?
(*Сонцестояння та рівнодення*)
9. Що символізувало для інків золото та кукурудза?
(*Золото – «сльози сонця», кукурудза – «золоті подарунки людям»*).

Порівняння показників художньої виразності дозволяє акцентувати увагу на комплексі ознак, які розкривають естетичний зміст кількох творів, пред'явлених для аналізу учням.

Так, на уроці з теми «Архітектура та скульптура Індійського культурного регіону» учням пропонується самостійна робота на основі компаративних методів. Для цього видається аркуш паперу розміром А 4 із зображенням храму в Каджурахо та мавзолею Тадж-Махал. Нижче міститься інформація про ці споруди. Учням дається завдання: уважно роздивитися зображення, ознайомитися з інформацією та стрілкою показати, яку архітектурну споруду характеризує подана інформація.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

	<ul style="list-style-type: none">• Просторий купол цибульної форми• Збудовано в 1000 році• Високий подіум надає храму величності• Мавзолей• Найкращі майстри Індії, багато тисяч підневільних працювали над спорудженням• Збудовано з білого мармуру• Арочні отвори позбавляють стіну матеріальності та кремезності• Позбавлений тепла, живого відчутного трепетання форм• Башти підіймаються вгору одна за одною• Розташований у долині стародавньої столиці Чанделла• Один з найзначніших пам'ятників Агри XVII ст.• Храм культу «Капула-Капіліка», що проповідував життєві насолоди• Увіковічував пам'ять померлої дружини Шах-Джахана• Змальовано сцени на міфологічні сюжети• Фасади оточено численними пасами горельєфних фігур• Над святилищем споруджували високу конусоподібну башту-шикхару• Створений майстрами різних країн Індії, Туреччини, Ірану, Афганістану	
---	---	---

Рис. 2. Зразок завдання для самостійної роботи на основі компаративних методів

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

У ході виконання завдання учні аналізують та порівнюють:

1. образну виразність, культурно-історичну значущість;
2. індивідуальну своєрідність, оригінальність;
3. стилізові особливості творів.

Аналогічними до вищезгаданих завдань є кросворди, вікторини, конкурсні ситуації тощо, які вимагають порівняння учнями здобутих знань з еталонами, пред'явленими у навчальних посібниках, словниках, енциклопедіях, довідниках.

Для перевірки рівня засвоєння знань на підсумковому занятті можна використати кросворд «Чи знаєте Ви культуру Індії?». Кожному учневі видаються кросворд та завдання до нього.

Кросворд «Чи знаєте Ви культуру Індії?»

ГОРИЗОНТАЛЬ

2 – бог вогню у ведійській релігії

4 – стан досягнення «вищого просвітлення»

7 – один з чотирьох станів індійського суспільства

10 – титул, який носили вожді племен

11 – творець світу

14 – ара, яка прийшла з Індії та стала улюбленою в багатьох країнах

15 – відомий епічний твір Давньої Індії, складається з семи книг

16 – велике зібрання гімнів, яке створили жерці племен індоаріїв

19 – сутність вчення: життя є страждання

20 – вчення про матеріальність світу та всіх процесів, що в ньому відбуваються

25 – смичковий музичний інструмент

26 – трактат Бхарати, який найбільш повно представляє теорію індійського театру, музики, танцю, поезії та літератури

28 – костюмована танцювальна драма XVII ст. з використанням великої кількості гримів

30 – найдавніша система досягнень повної гармонії людського існування

31 – дружина бога Шиви в індуїзмі

32 – неортодоксальна індійська релігія, яка забороняє завдавати шкоду живим істотам, чинити насильства над ними, вбивати

ВЕРТИКАЛЬ

1 – цього бога зображували сплячим на змії вічності

3 – знаменитий поет та драматург Індії середніх віків, автор драми «Шакунтала»

5 – режисер художнього фільму «Бродяга»

6 – «З його шиї звисає гірлянда черепів, у руці він тримає тризуб, Ганга протікає біля його ніг»

8 – найвідоміша пам'ятка давньоіндійського живопису

9 – священна книга буддизму

12 – одна з чотирьох Вед, представляє собою збірник замовлянь та закликів

13 – бог кохання

17 – ріка, назву якої отримав відомий художній фільм

18 – цар, чиї едікти були викресані на камені та містили повчання до всіх підданих наслідувати у благочесті свого владика

21 – один з перших культурних центрів Індії

22 – основи цієї науки заклали давні індійці

23 – місто, в якому зведено Тадж-Махал

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Розглянуті вище завдання передбачають роботу здебільшого репродуктивного характеру, яка вимагає вияву властивостей логічного мислення у ході порівняння. Компаративний аналіз творів можна ускладнити за рахунок введення елементів, що передбачають порівняння творів із сформованими раніше нормативними зразками і водночас вибір із декількох варіантів пар однакових характеристик.

Зокрема, учням можна запропонувати завдання на визначення стилю архітектурних споруд. Виконуючи завдання, учні змушені постійно звертатись до зафіксованих у пам'яті зразків різноманітних стилів. Ускладненням є вимога: знайти зображення з подібними стильовими ознаками. Серед запропонованих варіантів містяться пари подібних споруд і такі, що не мають стильової подібності.



1

Франція. Версаль.
Мисливський замок.
1661



2

Іспанія. Ескоріал.
Монастир і
світський палац.
1563 – 1584



3

Іспанія. Церква
Саграда Фамілія.
1884



4

Латинська Америка. Еквадор.
Церква Ла Компанія. 1605



5

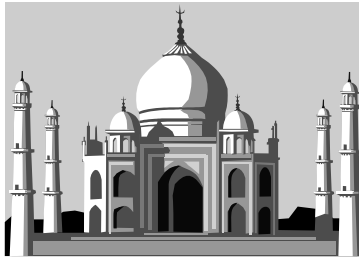
Латинська Америка XIX
століття. Аргентина. Театр
«Колон»

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

За допомогою компаративних методів можна реалізувати завдання продуктивного характеру. Наприклад, при опануванні учнями теми «Образ Індії в історії світової культури» пропонується творча робота, що передбачає створення рекламної туристичної афіші. Учням необхідно: впродовж 15-20 хвилин на білому аркуші паперу розміром А 4 створити рекламну афішу про Індію. У роботі зобразити одну або декілька мистецьких пам'яток Індії (живописних, скульптурних, архітектурних); використати «крилаті» вислови (відомі або придумані самостійно) про країну.

ТУРИСТИЧНЕ АГЕНТСТВО "САМ" ТЕЛ. 396-17-93

Індія – країна легендарного Будди, кіно, танцю та музики! Світ слонів, родина йоги та астрономії!



Ви побачите величезні храми, вишукані статуї Будди та Шиви, відчуєте смак справжнього індійського чаю, познайомитеся із системою йоги.

ПОСПІШАЙТЕ!

Рис. 3. Зразок оформлення рекламної афіші

Запропоновані компаративні методи покликані створити не лише ефективні умови якісного навчально-виховного процесу, а й нові способи розвитку мислення, почуттів та уяви як основи формування творчих здібностей учнів у ході опанування творів світової культури і мистецтва.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ КУРСУ ІНФОРМАТИКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ-АГРАРНИКА

Утвердження ролі українського суспільства в європейському та світовому співтоваристві, соціально-економічні зміни в секторі економіки спрямовують розвиток вищої освіти на формування соціального потенціалу та високої фахової компетентності особистості, підвищення її інтелектуальної культури, забезпечення на цій основі професійної самореалізації.

В.О.Качурівський [1] підкреслює, що широке використання інформаційних та телекомунікаційних технологій в аграрному секторі, нові виробничі відносини, прогресивні зміни в характері та змісті праці фахівця-аграрника, розвиток малого та середнього бізнесу на селі, динамізм змін у виробничому аграрному середовищі висувають більш високі вимоги до якісних (освітніх, професійно-кваліфікаційних, індивідуальних) характеристик молодого поповнення спеціалістів сільськогосподарського профілю. Тому, зазначає О.В.Клочко [2], формування у студентів-аграрників основ інформаційної культури, достатніх для впевненого та ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у власній професійній діяльності та повсякденному житті стає сьогодні одним із актуальних завдань вищої аграрної школи.

При цьому, додає Ю.М.Красюк [3], першочергового значення набувають завдання формування змісту навчального курсу інформатики відповідно до фахової спрямованості навчання, вдосконалення структури та організації освітнього предмета інформатики з метою подальшого покращення професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Провідне значення в педагогічній проблематиці курсу інформатики належить визначенню змісту цього предмета в аграрних закладах освіти, розробці теоретичних та методичних питань його побудови, встановленню взаємозв'язку окремих компонентів та структурних елементів. Зміст навчального предмета інформатики служить вихідною позицією для розробки всіх решти проблем, що стосуються вивчення інформатики студентами аграрних закладів освіти, організації навчально-виховного процесу.

М.П.Лапчик, І.Г.Семакін, Е.К. Хеннер [4] звертають особливу увагу на те, що формування змісту інформаційної освіти досить

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

складний та суперечливий процес, при чому фактичний стан теоретичних розробок проблемами змісту інформаційної освіти, як і окремих експериментальних досліджень у цій галузі, досить слабо співвідносяться з тим фактичним станом розвитку моделі курсу інформатики, яка протягом років знаходиться, достатньо повільно змінюючись, на озброєнні практичного вчителя.

У своїй статті ми поставили за **мету** розкрити точку зору професорсько-викладацького складу деяких аграрних вузів на перспективи розвитку змісту курсу інформатики у вищих аграрних навчальних закладах. Нам було цікаво довідатись, наскільки стрімкий прогрес інформаційних та телекомунікаційних технологій дозволяє створювати відносно статичні навчальні курси і чи потребує предмет інформатики постійного оновлення як програмного забезпечення, так і навчальної лабораторної бази.

Сучасні дослідження у галузі педагогіки [5] показують, що ефективним способом вивчення питання, щодо інформаційної підготовки майбутніх спеціалістів-аграріїв і, зокрема, змін у руслі розвитку основних змістових ліній курсу інформатики в професійній підготовці фахівця-аграрника, може бути анкетування, як засіб педагогічної експертизи, для отримання колективної думки викладачів інформатики різних аграрних навчальних закладів, методистів, спеціалістів з питань інформатики та методики її викладання, освітян-аграріїв, які використовують у своїй щоденній педагогічній діяльності інформаційні та телекомунікаційні технології.

Цей метод педагогічного дослідження був запропонований у чотирьох аграрних закладах освіти в різних регіонах України: Національному аграрному університеті, м.Київ, Вінницькому державному аграрному університеті, Білоцерківському аграрному університеті, Бережанському агротехнічному інституті. Відбиралися ті вузи, в яких інформаційна підготовка майбутніх аграріїв ведеться для різних аграрних спеціальностей, і знаходяться в різних інформаційно забезпечених регіонах, що дало змогу зіставляти відповіді різноманітних експертів.

Було проведено анкетування 62 фахівців навчального предмета інформатики в галузі аграрної освіти. Можна вважати, що було досягнуто достатню репрезентативність та достовірність соціологічної інформації.

Перед відповідями на запитання анкети кожному експерту було запропоновано ознайомитись з метою та завданням цього педагогічного дослідження, його можливостями та значенням для навчального предмета інформатики в аграрних закладах

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

освіти. Після поінформованості про корисність даної педагогічної експертизи виявляли стан інформаційної підготовки та основні її проблеми. Для цього використовували анкету, що також включала в себе запитання: «Які основні змістовні лінії курсу інформатики можна виділити і які їх тенденції розвитку?». Метою цього етапу дослідження було дати фахівцям чітко зрозуміти запитання, щоб вони могли спокійно на них відповісти. Ці відповіді фіксувались на самій анкеті для зручності проведення висновків експертизи.

Виходячи зі свого бачення завдань викладання інформатики в аграрних закладах освіти, більше п'ятої частини респондентів (23,08%), що брали участь у нашому опитуванні, у своєму переліку основних ліній курсу інформатика виділяють ряд змістовних питань, пов'язаних з розумінням суті інформаційних процесів, інформаційними основами процесів управління в системах різноманітної природи. Виходячи з нового розуміння предмета інформатики як науки, вони рекомендують у розділі, що представляє лінію інформації та інформаційних процесів, розглядати питання філософських основ інформатики, початків загальної теорії інформації, математичних та семантичних основ інформатики.

Враховуючи тенденції розвитку цієї змістової лінії предмета інформатики експерти відмічають, що необхідна диференціація змісту цього розділу, як і всього курсу інформатики. І напрямки цієї диференціації повинні визначатися відносно до тих предметів, які є провідними для кожного конкретного напрямку підготовки спеціаліста-аграрія. Так, для прикладу, при вивченні теорії інформації та інформаційних процесів для технічних напрямків підготовки повинні більше розглядатися питання інформації та інформаційних процесів у техніці, для агрономічних та зооінженерних напрямків – в біологічних системах, для економічних та суспільно орієнтованих – в людському суспільстві. Але завжди повинні бути підмічені питання єдності інформаційних процесів у різноманітних системах оточуючої дійсності і на основі цього розділу повинна формуватися цілісна інформаційна картина світу, інформаційний світогляд та фундаментальний інформаційний підхід пізнання.

Лінію комп'ютерної техніки, як технічного засобу інформатизації включили у свої відповіді на дане питання анкети більшість фахівців (57,7%) навчального предмета інформатики, пояснюючи це тим, що студенти-аграрії будуть використовувати комп'ютерну техніку при вивченні практично всіх розділів курсу інфор-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

матики та інших аграрних предметів, а також у своїй майбутній професійній діяльності. Тому ця важлива змістовна лінія повинна бути обов'язково розглянута і повинна включати в себе теоретичне, а для деяких спеціальностей практичне (автоматизація аграрного виробництва, економічна кібернетика) вивчення будови, принципів функціонування і організації даних у комп'ютерній техніці, її історію та перспективи розвитку для певної аграрної спеціальності. Перспективи розвитку цієї змістовної лінії, як відмічає ця група респондентів, безпосередньо пов'язані з розвитком новітніх розробок в галузі інформаційної техніки, а зокрема розробка нових фізичних принципів збереження та обробки даних, винайдення нових біоінформаційних та біокібернетичних пристроїв організації інформаційних процесів.

Невелика кількість опитаних (15,4%) схильються до думки, що враховуючи тенденції до посилення загальноосвітніх та світоглядних функцій інформатики як навчального предмета в аграрних закладах освіти роль лінії формалізації та моделювання процесів в аграрному виробництві буде зміцнюватиме свої позиції. Вагомість цієї лінії, як відмічено у відповідях даної категорії респондентів, впливає з того, інформаційне моделювання по своїй сутності є підґрунтям будь-якого сучасного методу наукового пізнання. Тому без підготовки майбутніх аграріїв у галузі формалізації, моделювання, комп'ютерного експерименту неможливо говорити в більшості випадків про успішне використання інформатики для вирішення завдань аграрного виробництва та проведення досліджень в аграрній сфері. Основними проблемами поглиблення цієї змістової лінії, які впливають на її розвиток в курсі інформатики, є виділення з широкої наукової галузі інформаційного моделювання лише тих знань та понять, які стосуються певного аграрного напрямку підготовки, а також розробка методики викладання цих питань.

Більшість опитаних фахівців-інформатиків висловлюють думку, що в умовах інформаційного суспільства, коли проходить стрімке наповнення ринку прикладного програмного новими досконалішими розробками, змістова лінія алгоритмізації та програмування втрачає свою вагомість у курсі інформатики в аграрних закладах освіти. Навіть для таких аграрних спеціальностей як економічна кібернетика та автоматизація аграрного виробництва алгоритмізація та програмування поступаються позиціями в ролі засобу підготовки молодих спеціалістів до професійної інформаційної діяльності.

Але певна кількість респондентів нашої анкети (15,4%)

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

вказують на необхідність включення в курс інформатики лінії алгоритмізації та програмування, пояснюючи це тим, що вивчення тем цієї змістової лінії сприяє формуванню цілої сукупності вмінь та навичок (організація своєї діяльності, її планування, відповідальність за її результати), цілого ряду цінних якостей особистості (вміння концентрувати увагу, чітко і лаконічно мислити, розвинута абстрактна уява, творчі здібності і т.д.), які справедливо можна вважати загальноінтелектуальними та загальнокультурними достоїнствами, як навчального предмета інформатики, так і всієї аграрної освіти. Звичайно, як підкреслює ця група експертів, тут йдеться не про те, щоб майбутні аграрії оволодівали прийомами та методами програмування, а лише про формування глибокого розуміння основних принципів, що лежать в основі сучасних інформаційних систем та технологій, яке забезпечить їх кваліфіковане використання в майбутній професійній діяльності в галузі сільського господарства. А це в свою чергу вимагає знань основних алгоритмічних структур і вміння застосовувати ці знання для побудови алгоритмів розв'язання завдань аграрного виробництва. Відзначаючи тенденції розвитку цієї змістової лінії, загальна кількість опитуваних сходяться до думки, що процес формування алгоритмічної культури, яка є запорукою усвідомлення основних засад побудови та функціонування прикладного програмного забезпечення, повинен бути поступовим і розтягнутим на весь курс вивчення предмета інформатики як у вищому навчальному закладі, так і в загальноосвітній школі

Більше третини експертів (30,7%), що взяли участь у нашому педагогічному дослідженні, вважають, що завданням інформатики в аграрних закладах освіти є підготовка майбутніх спеціалістів до професійної інформаційної діяльності в аграрній галузі. Тому в умовах коли йде інтенсивний процес створення та використання систем збору, обробки, зберігання та розповсюдження ринкової, законодавчої, правової, нормативної, науково-технічної, соціально-економічної, цінової сільськогосподарської інформації, вони вважають за необхідне включати в зміст курсу інформатики лінію інформаційно-обчислювального забезпечення різних галузей сільського господарства.

Але одним з найбільш помітних напрямків розвитку навчального предмета інформатики в аграрних закладах освіти є збільшення об'єму інформаційних технологій загального призначення та телекомунікаційних технологій. Такий висновок можна зробити, виходячи з того, що абсолютна більшість респондентів

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

виділяють у курсі інформатики такі змістові лінії як інформаційні технології (76,9%) та технології комп'ютерних мереж (73,1%). Оскільки ці компоненти змісту, на думку опитуваних, є найбільш вагомими в курсі інформатики в аграрних закладах освіти, тому наша анкети містила і питання: «Яким Ви бачите розвиток інформаційних та телекомунікаційних технологій у курсі навчального предмета інформатики в аграрній освіті?»

Однією найважливішою складовою професійної діяльності спеціаліста будь-якої галузі аграрного сектору, на думку майже третини (29,5%) респондентів, стає своєчасне та якісне опрацювання інформації аграрного виробництва, застосовуючи новітні інформаційні технології. Але, як вони зазначають, вивчення інформаційних технологій не повинні зводитись до звичайного курсу підготовки користувача персонального комп'ютера, що передбачає лише освоєння в основному таких механічних по своїй суті так званих комп'ютерних маніпуляцій, як включення комп'ютера, запуск програм, набір тексту, проведення наперед заданих обчислень та створення заздалегідь визначених інформаційних структур, збереження їх на диску і т.д. Ця група опитуваних фахівців інформатики загострюють увагу на тому, що необхідно перш за все навчити майбутнього спеціаліста-аграрія застосовувати інформаційні технології в широкому розумінні: як обладнати своє робоче місце, оптимально визначити функції та місце комп'ютерної техніки в аграрному виробництві, як і коли поновлювати програмне забезпечення, послугами яких інформаційних систем можна скористатись для автоматизації роботи з інформацією у своїй професійній діяльності, де в подальшому набути найновіші дані про можливості комп'ютерних технологій, яким чином самостійно продовжувати свою освіту в галузі інформаційних технологій. Виходячи з відповідей цієї категорії респондентів, можна зробити висновок, що найбільш помітними тенденціями вивчення інформаційних технологій є зародження курсу, що спрямований не на вивчення інформаційних технологій як таких, а на професійне їх застосування в тій чи іншій конкретній галузі аграрного виробництва. І реалізація такого підходу до вивчення інформаційних технологій вимагатиме від майбутнього викладача інформатики в аграрному закладі освіти знань не тільки комп'ютерних технологій, але й ставитиме завдання кваліфіковано розбиратися в аграрній галузі, спеціалістів якої доведеться готувати, тобто необхідно мати знання на стикові інформатики з певною аграрною спеціальністю.

За даними нашого анкетування одною з найбільш помітних

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

тенденції розвитку навчального предмета інформатики є збільшення об'єму інформаційних технологій у його змісті. Хоча п'ята частина експертів (20,1%) вважають за необхідне знаходити в змісті вивчення інформаційних технологій підхід у вирішенні всіх загальноосвітніх та фундаментальних завдань, а не тільки підготовки студентів-аграріїв до професійної діяльності. Оскільки в сучасному розумінні інформаційна технологія – це наука про перетворення та використання інформації, тому при їх вивченні, відмічає ця група фахівців аграрної інформатики, є нагальна потреба розглядати при навчанні інформаційних технологій ряд питань структури, властивостей, форм представлення інформації аграрного виробництва, що стосуватиметься цих технологій і це буде необхідною умовою глибокого засвоєння студентами інформаційних технологій. Тобто будь-яка діяльність, що пов'язана з сучасними засобами інформатизації повинна слідувати за детальним вивченням видів та властивостей інформації, способів її формалізації та співвідношення з матеріальними об'єктами аграрного виробництва. Крім того, при оволодінні поняттям інформаційних технологій слід включати питання використання інформації після застосування тієї чи іншої інформаційної технології, перш за все в конкретній аграрній галузі.

Більше половини респондентів (53,8%) вважають за потрібне змінити методика вивчення інформаційних технологій. Ця зміна передбачає те, що слід від банального опису та практичного використання певних інформаційних технологій переходити до єдиного системного підходу до вивчення інформаційних технологій. Як зазначає ця категорія опитаних фахівців навчального предмета інформатики цей підхід полягає в тому, що при вивченні будь-якої інформаційної технології слід розглядати спочатку її теоретичні, а потім вже технологічні основи. До теоретичних основ вони включають питання подання інформації, структурування даних у певній технології, питання постановки та методів розв'язання завдань даними технологічними засобами. А до технологічних засад вивчення програмних засобів інформатизації вони відносять більш детальне опанування апаратними засобами, що використовуються даною технологією, а також такі сторони кожного прикладного програмного засобу як дані, середовище (інтерфейс), режими роботи, системи команд керування. У відповідях цієї групи опитаних можна виділити таку думку, що в курсі інформатики в аграрних закладах освіти вивчення інформаційних технологій не може бути самоціллю, до них слід відноситись як до інструментальних засобів для певних

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

видів інформаційної діяльності спеціаліста-аграрія.

Враховуючи загальні тенденції розвитку освіти на сучасному етапі, перехід до системи неперервної освіти, досить відчутна більшість респондентів нашої анкети (72,6 %) особливо підкреслюють посилення ролі принципу індивідуалізації навчання, реалізації індивідуальних освітніх напрямків, які можуть бути втілені на практиці в процесі навчання тільки на основі засобів телекомунікаційних технологій. Вони зазначають, що в умовах розвитку самоосвіти не уникнути збільшення важливості засобів дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційних технологій, оволодіння якими стане одною з основних завдань вивчення інформатики в аграрному закладі освіти.

Менше третини (27,4%) фахівців навчального предмета інформатики виділяють у своїх відповідях на питання анкети, що при розв'язанні завдань аграрного виробництва необхідно правильно визначити об'єм інформації, який потрібен для її розв'язання, і правильно організувати її пошук. Величезні інформаційні фонди, які доступні по глобальних інформаційних мережах, роблять, на думку цієї категорії опитаних, винятково важливим вміння правильно визначити, яка саме інформація необхідна і за якими ознаками можна організувати її пошук. Таким чином, все більш детально і в більшому об'ємі будуть розглядатися питання, що охоплюють уявлення про передачу інформації, її канали, телекомунікації, можливості та послуги комп'ютерних глобальних та локальних мереж.

Підбиваючи підсумки статті, можна сміливо погодитись із твердженням Н.В.Морзе, яка підкреслює [6], що зміст курсу інформатики у професійній підготовці фахівця-аграрника включає сукупність двох взаємопов'язаних компонентів: теоретичного і практичного. Теоретична частина спрямована на формування в студентів інформаційної культури, навичок аналізу і формалізації предметних задач, а практичний аспект пов'язаний з виробленням умінь роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями в процесі професійної та навчальної діяльності.

Література:

1. Качурівський В.О. Організація самостійної роботи студентів агроколеджів із набуття умінь та навичок практичного застосування комп'ютерної техніки.: Автореф. дис.... кан-та пед. наук: 13.00.04. Нац. академ. держ. прикордон. служ. України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 20 с.
2. Клочко О.В. Прикладна спрямованість навчання інформатики студентів вищих аграрних навчальних закладів: Автореф. дис.... кан-та пед.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- наук: 13.00.02. Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова – К., 2004. – 20 с.
3. Красюк Ю.М. Методика навчання інформатики студентів економічних спеціальностей: Автореф. дис.... кан-та пед. наук: 13.00.02. Нац. аграр. ун-т. – К., 2004. – 20 с.
 4. Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Методика преподавания информатики: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под общей ред. М.П.Лапчика. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
 5. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
 6. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики: Навч.посіб.: у 4-х ч. / За ред. акад.М.І.Жалдака. – К.: Навчальна книга, 2003.

Овчинникова М.В.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ К ВАРИАТИВНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ФОРМ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность выбора темы исследования определялась неполной разработанностью проблемы подготовки студентов педвузов к применению форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики с учетом конкретных условий педагогического процесса, необходимость которой диктуется потребностью реализации дидактического принципа оптимального взаимодействия и сочетания форм организации учебно-познавательной деятельности, а также необходимостью разрешения противоречия между фронтальным характером преподавания и индивидуальным характером усвоения знаний, умений и навыков учащимися. Анализ научных источников показал отсутствие специальных исследований, посвященных данной теме. Лишь некоторые аспекты отражены в работах [1; 2; 4; 5].

Теоретической основой исследования послужили: современная теория познания, которая опирается на принципы диалектической логики как метода научного познания реальной действительности; общедидактические и методические положения (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.Г. Розумовский); основные положения единства знаний и деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.М. Кедров, С.Л. Рубинштейн); основные положения профессиональной подготовки учителей, в том числе начальной школы (В.В. Давыдов, Э.Э. Карпова, З.И. Курлянд, А.Я. Савченко, Г.А. Нагорная, Д.Б. Эльконин, Л.Г. Таланова, Л.С. Подымова, П.М. Гусак), методико-математической (М.В. Богданович, В.В. Дрозд, Н.Б. Истомина, А.М. Пыш-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

кало, П.М. Эрдниев); основные положения индивидуализации и дифференциации в обучении (И.Э. Унт, Е.В. Пехота, С.А. Логачевская, А.В. Фурман), основные положения системы использования индивидуальных и коллективных форм учебно-познавательной деятельности в обучении (Ю.И. Малеванный, И.Б. Первин, И.М. Чередов, О.Г. Ярошенко).

Концептуальную идею исследования составило положение о том, что подготовка студентов к вариативному использованию форм учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики – это целостный процесс, который включает: формирование положительной, гуманистической направленности; формирование соответствующих знаний, умений и навыков; овладение практическим опытом вариативного использования индивидуальных и коллективных форм учебно-познавательной деятельности. Эффективность подготовки будет высокой, если у студента сформировано интегральное качество – состояние готовности к этому направлению профессионально-педагогической деятельности.

В данной статье мы планируем рассмотреть результаты проведенного исследования, цель которого состояла в теоретико-экспериментальном обосновании методики эффективной подготовки студентов к вариативному применению индивидуальных и коллективных форм учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики.

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе (1996 – 1999 гг.) были определены основные теоретические положения исследования, проведен анализ психолого-педагогической литературы, разработана структурная модель готовности студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики, выделены критерии и уровни готовности студентов в соответствии с моделью, определена методическая база проведения констатирующего эксперимента, проведен констатирующий эксперимент (пилотажное исследование). Полученный материал позволил сформулировать рабочую гипотезу и наметить программу ее опытно-экспериментальной проверки.

Второй этап (1999 – 2000 гг.) связан с разработкой содержания и структуры подготовки будущего учителя к вариативному применению индивидуальных и коллективных форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников. Были уточнены критерии (мотивационный, когнитивный, опера-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ционный) и уровни (высокий, средний, начальный, нулевой) готовности будущих учителей школы I ступени к вариативному применению форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников. По каждому из компонентов были выделены соответствующие показатели [3]. Разработана программа спецкурса, подготовлен лекционный материал, методическое обеспечение семинарских, практических и лабораторных занятий, определены задания для студентов на практику, разработаны методические рекомендации для студентов, задания для самостоятельной работы.

На третьем этапе (2000 – 2002 гг.) была проведена опытно-экспериментальная проверка эффективности разработанной методики, подтверждена гипотеза исследования, подведены итоги.

В процессе формирующего эксперимента были определены экспериментальная и контрольная группы, проведен первый констатирующий срез, по результатам которого студенты контрольной и экспериментальной групп распределены по уровням готовности к исследуемому виду деятельности. Затем было проведено опытное обучение студентов экспериментальной группы (изучение спецкурса), студенты же контрольной группы обучались по традиционной методике. В процессе чтения спецкурса мы наблюдали, как студенты используют полученные знания на практике. После проведения второго констатирующего контрольного среза по его результатам студенты экспериментальной и контрольной групп также были распределены по уровням исследуемой готовности. Результаты срезов были сравнены и проанализированы. Полученные данные обработаны при помощи методов математической статистики, которые подтвердили неслучайность и значимость полученных результатов. В процессе опытно-экспериментальной работы мы дважды провели самооценку студентов, результаты которой также учли в подведении итогов.

В соответствии с выделенными критериями и уровнями [3] проведены диагностические срезы с целью проверки уровня готовности студентов к вариативному использованию форм организации учебно-познавательной деятельности непосредственно перед чтением спецкурса (первый, начальный, диагностический срез) и после него (второй, итоговый, диагностический срез). Срезы проводились по одинаковой методике, содержали практически одинаковые задания, с той лишь разницей, что по результатам среза, проведенного до чтения спецкурса, студентам не выставлялась отметка. Однако ни один студент не выполнял два

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

раза одинаковое задание, так как контрольная работа для срезов составлялась одного уровня сложности, но по темам, которые не повторялись; также мы фиксировали тему, по которой работал студент во время первого диагностического среза.

Для проведения диагностических срезов использовалось анкетирование и система заданий, позволяющие определить уровни сформированности компонентов исследуемой готовности по каждому из выделенных критериев.

Итоговые результаты первого диагностического среза показали, что исходные уровни готовности студентов контрольной и экспериментальной групп к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики по компонентам достаточно близки. А именно: относительно мотивационного компонента отсутствие мотивации показали соответственно 7,3% и 14,0%, начальный уровень мотивации – 56,1% и 55,9%, лишь около трети респондентов имели средний (22,0% и 18,7%) и высокий (14,6% и 11,6%) уровни мотивации. По когнитивному и операционному компоненту более двух третей респондентов имеют начальный уровень данной готовности (соответственно 70,7% и 60,5%, 83,0% и 76,8%) или нулевой уровень (соответственно 12,2% и 9,3%, 2,4% и 9,3%). Эти данные свидетельствуют о недостаточной сформированности компонентов готовности. Итоговый показатель готовности высокого уровня у исследуемого контингента отсутствует, среднего уровня имеют 26,8% и 25,6% респондентов соответственно, начального уровня – 68,3% и 60,5%, нулевого уровня – 4,9% и 14,0%.

После чтения спецкурса был проведен второй диагностический срез, итоговые результаты которого показали, что после чтения спецкурса в экспериментальной группе отсутствуют студенты, имеющие нулевой уровень по каждому из компонентов рассматриваемой готовности, тогда как в контрольной группе произошли лишь незначительные изменения по сравнению с результатами первого диагностического среза (нулевой уровень остался у 2,4% относительно мотивационного компонента, у 7,3% – относительно когнитивного компонента и 2,4% – относительно операционного компонента). Высокого уровня мотивационного, когнитивного и операционного компонентов в контрольной и экспериментальной группе достигли 14,7% и 46,5%, 4,9% и 25,6%, 9,8% и 30,2% соответственно. Итоговый показатель готовности высокого уровня в контрольной группе имеют 4,9% и в экспериментальной группе – 20,9%. Итоговый

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

показатель готовности среднего, начального и нулевого уровней имеют соответственно 24,4% и 65,1%, 65,9% и 14,0%, 4,9% и 0%. По итоговым показателям уровень готовности студентов контрольной группы значительно ниже показателей уровня готовности к данному виду деятельности студентов экспериментальной группы.

Итоговые показатели готовности по результатам первого и второго срезов в контрольной и экспериментальной группах для удобства сравнения также представлены в виде таблицы 1.

Таблица 1

Итоговые показатели готовности студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики до и после чтения спецкурса (в %)

Группы	КГ			ЭГ		
	До чтения спецкурса	После чтения спецкурса	Изменение	До чтения спецкурса	После чтения спецкурса	Изменение
Высокий	–	4,88	+4,88	–	20,93	+20,93
Средний	26,83	24,39	– 2,44	25,58	65,12	+39,54
Низкий	68,29	65,85	– 2,44	60,47	13,95	– 46,52
Нулевой	4,88	4,88	–	13,95	–	– 13,95

Как видно из таблицы, изменения в уровнях готовности в контрольной группе произошли следующие: 4,9%, имевших средний уровень достигли высокого уровня; процент студентов, имевших средний и начальный уровни суммарно снизился на 4,9%. Однако студенты контрольной группы, достигшие высокого уровня готовности, сделали это за счет участия в работе проблемной группы, занимающейся исследованием применения организационных форм учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках в начальных классах, которая действует в рамках Студенческого научного общества КГГИ. Таким образом, уровни готовности студентов контрольной группы остались практически неизменными.

Изменения в уровнях готовности экспериментальной группы следующие: 20,9% достигли высокого уровня; процент студентов, имевших средний уровень, возрос на 39,5%; процент студентов, имевших начальный уровень, также уменьшился на 46,5%; студентов, имеющих нулевой уровень, не осталось. Таким образом, отмечено существенное увеличение количества студентов, повысивших свой уровень в результате изучения спецкурса.

Из таблицы видно, что динамика роста итогового показате-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ля готовности в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе, что подтверждает действенность и результативность проведенной подготовки студентов экспериментальной группы.

Анализ количественных результатов экспериментальной работы позволил сделать вывод об эффективности предлагаемой методики подготовки студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики и доказал целесообразность ее использования в процессе педагогической подготовки учителей школы I степени.

Для обеспечения возможности статистической обработки полученной количественной информации по общему уровню готовности мы вычислили средние коэффициенты по уровням в экспериментальной группе по формуле 1, которые представили в таблице 2.

$$K_{ит.ср.} = (K_{ит.1} + K_{ит.2} + \dots + K_{ит.n}) : n, (1),$$

где $K_{ит.n}$ – индивидуальные коэффициенты общего уровня готовности,

n – количество студентов, достигших каждого из уровней.

Таблица 2

Средние коэффициенты по уровням готовности в экспериментальной группе

Срок	До чтения спецкурса		После чтения спецкурса	
	Кол-во студентов	Средний коэффициент	Кол-во студентов	Средний коэффициент
Высокий	–	–	9	0,91
Средний	11	0,64	28	0,68
Низкий	26	0,35	6	0,39
Нулевой	6	0,09	–	–

На основе полученных данных были вычислены средние значения коэффициентов:

$$\frac{0 \cdot 0 + 11 \cdot 0,64 + 26 \cdot 0,35 + 6 \cdot 0,09}{43} = 0,39 \text{ – до чтения спецкурса}$$

$$\frac{9 \cdot 0,91 + 28 \cdot 0,68 + 6 \cdot 0,39 + 0 \cdot 0}{43} = 0,69 \text{ – после чтения спецкурса.}$$

Таким образом, средние значения коэффициентов по общему уровню готовности составили соответственно 0,39 и 0,69, т.е. после формирующего эксперимента произошло общее повышение коэффициента на 0,3.

Для большей достоверности полученных в результате формирующего эксперимента результатов и проверки гипотезы

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

был проведен статистический анализ.

Перед чтением спецкурса и после него мы, кроме диагностических срезов, проводили мини-анкетирование по самооценке студентов. Студенты должны были оценить свой уровень готовности к вариативному использованию форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики, оценив его так: не готов, частично готов, в основном готов, полностью готов.

Протоколы и результаты самооценки представлены в таблице 3.

Таблица 3

Итоговые показатели самооценки готовности студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики (до и после чтения спецкурса)

Группы	КГ						ЭГ					
	До чтения спецкурса		После чтения спецкурса		Изменение		До чтения спецкурса		После чтения спецкурса		Изменение	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Высокий (полностью готов)	21	51,22	21	51,22	-		20	46,51	6	13,95	-14	-32,56
Средний (в основном готов)	12	29,27	14	34,15	+2	+4,88	10	23,25	24	55,81	+14	+32,56
Низкий (частично готов)	8	19,51	6	14,63	-2	-4,88	13	30,24	13	30,24	-	-
Нулевой (не готов)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Сравнение объективных показателей уровней готовности с самооценкой студентов показало следующее. Контингенту контрольной группы присущи: адекватная самооценка – 5 студентам (до и после эксперимента); заниженная самооценка – 5 студентам (до и после эксперимента); завышенная самооценка – 31 студенту (до и после эксперимента). Причем заниженную самооценку имели 2 студента (до и после эксперимента), перешедшие со среднего уровня на высокий, и 3 студента, имеющих постоянный средний уровень. Студенты, имеющие низкий и нулевой уровни, в основном ответили, что они «полностью готовы».

В экспериментальной группе: до чтения спецкурса адекватная самооценка присуща 3 студентам, после – 20 студентам;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

заниженную самооценку имели до спецкурса 9 студентов, после спецкурса – 16 студентов; завышенную самооценку имели до спецкурса – 31 студент, после спецкурса – 7 студентов.

На наш взгляд, такое положение можно объяснить тем, что студенты контрольной группы не осознают сложность и важность проблемы вариативного применения форм организации учебно-познавательной деятельности на уроках математики и считают свой уровень высоким. Многие из студентов, прослушавших спецкурс, в полной мере осознают этот факт, задумываются над тем, что они знают и умеют, какими знаниями, умениями, навыками должен обладать учитель, творчески использующий вариативность форм на уроках математики в начальных классах, поэтому их самооценка занижена ввиду требовательности к себе.

На наш взгляд, результаты самооценки также подтверждают эффективность проведенной подготовки к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики.

Для подтверждения целесообразности и эффективности реализации модели готовности студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики проводились беседы и опросы методистов и учителей баз практики студентов экспериментальной группы. В целом ими подчеркивается углубление знаний студентов относительно индивидуальных и коллективных форм учебно-познавательной деятельности младших школьников, осознанное вариативное применение этих форм в период практики, причем не только на уроках математики, активизация индивидуально-творческой педагогической деятельности студентов.

Таким образом, результаты, полученные опытно-экспериментальным путем, дают возможность сделать следующие *выводы*:

В ходе эксперимента в реальном педагогическом процессе вуза осуществлена подготовка студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики. Показано, что подготовка должна осуществляться в трех направлениях: формирование мотивации, теоретическом и практическом.

Анализ полученных в ходе эксперимента результатов диагностических срезов и самооценки студентов показал, что разработанная методика подготовки эффективна и может реализовать качественную подготовку будущих учителей к вари-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

тивной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики.

Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Дальнейшего исследования и научного обоснования требуют вопросы профессионально-педагогической подготовки студентов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности на других уроках в начальной школе, а также с учащимися других возрастных групп.

Література:

1. Безпалько О.В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 190 с.
2. Бородий Д.І. Психологічні основи підготовки вчителів до організації спільно-розподіленої учбової діяльності: Автореф. дис.... канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 1998. – 18 с.
3. Овчинникова М. В. Разработка и реализация модели готовности студентов к вариативному применению форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики // Проблемы сучасної педагогічної освіти: Сер. Педагогіка и психологія: Вип.6. Ч.2. – Ялта: РВВ КДГІ, 2004. – С.53-62.
4. Хан Н.Н. Некоторые особенности дидактической подготовки будущего учителя к организации коллективной познавательной деятельности учащихся: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Алма-Ата, 1981. – 158 с.
5. Шапошнікова І.М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 137 с.

Одайник С.Ф.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН ХЕРСОНЩИНИ В КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ

Херсонщина завжди вирізнялася поліетнічним складом населення. Як етнічний регіон ще з минулих часів має свою специфіку та характерні риси, що пояснюється особливістю її заселення, тому розвиток освітньої галузі має тісний взаємозв'язок з етнічною структурою населення.

Перша іноземна колонія на Херсонщині була заснована шведами у 1782 році під назвою Альт-Шведендорф (Старошведська, нині с.Зміївка Бериславського району). Сюди переселились вихідці з острова Дато (Хіум). Сьогодні с.Зміївка є єдиним на Україні місцем компактного проживання шведів, але

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

залишилося їх тут лише 120 чол. (із 144 чол. по області).

Одними з перших поселенців на Херсонщині були росіяни, німці, поляки, греки, євреї. У XVIII ст. російські поміщики отримували на Півдні України великі земельні володіння за умови їх заселення, переводили у свої маєтки кріпосних селян з Орловської, Курської, Тамбовської, Нижегородської губерній, з Правобережної та Центральної України. Таким чином виникли на Херсонщині російські села та села із змішаним українським, білоруським та російським населенням.

Німецькі колонії в області виникли в кінці XVIII – на початку XIX ст. У 20-х рр. XIX ст. в Херсонській губернії існувало вже 40 німецьких колоній, які розвивали землеробство, скотарство, переробну промисловість тощо. Найбільш відомими населеними пунктами на початку XX ст. у Херсонщині були колонії Кронау (сmt Високопілля), Тіге (с.Кочубеївка), Нейфельд (с.Високе), Асканія Нова. На сьогодні в області проживає 1362 чол. німців (0,1% від загальної кількості населення області), в основному на території Херсонської міськради, Генічеського, Високопільського районів.

Поляки на Херсонщину почали переселятися в середині XIX ст. На початок XX ст. вони становили 1,1% від усього населення губернії, сьогодні їх кількість складає 0,1% від загальної кількості населення в області (1,6 тис.осіб), більшість із них проживає на території Херсонської міськради.

Греки з'явилися у нашому краї після 1778 р., коли за Указом Катерини II грекам-християнам було дозволено селитися на території Новоросії. Вони брали активну участь у будівництві м.Херсона, внесли гідний вклад у розвиток суднобудування, торгового мореплавства. У м.Херсоні цілий район міста отримав назву Грецький. На сьогодні в області їх всього 463 чол., проживають в основному на території Херсонської міськради, Генічеського та Скадовського районів.

Перші єврейські колонії на Херсонщині з'явилися у 1807 р. У кінці XIX ст. в Херсонській губернії існувало вже 26 колоній, проживало понад 17 тисяч євреїв. Перші єврейські колонії – Велика Сейдеменуха, Бобровий Кут, Львово та ін. Значний відсоток єврейського населення був у містах Херсоні, Каховці, Бериславі та ін. Інтенсивний міграційний рух євреїв у країни далекого зарубіжжя після перепису 1989 року був одним із чинників значного зменшення їх чисельності в області – до 1,7 тис.чол. (0,1%). Зараз їх більшість проживає на території Херсонської міськради – 1495 чол.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Своєрідну групу населення Таврії склали кримські татари та нащадки колишніх кочових ногайських орд. Колишні ногайські села пізніше перетворювалися на українські, наприклад, Новотроїцьке (Сарібуллат), Сиваське (Каракуй), Приморське (Карга) та ін. У першій половині 80-х років ХХ ст. кримські татари почали повертатися з місць депортації і, не маючи права на поселення на території Криму, розселялися поблизу від нього – переважно в Генічеському та Новотроїцькому районах Херсонської області. Більшість з них так і залишилися тут. За даними Всеукраїнського перепису 2001 року в області проживає 2,1 тис. кримських татар, що складає 0,2% до загальної кількості постійного населення області, татар – 5,4 тис. осіб (0,5% до загальної кількості постійного населення області).

Таким чином, вже на кінці ХVІІІ ст. – на початку ХІХ ст. формувалася багатоетнічний склад Херсонщини. У середині ХІХ ст. статистика подавала такі дані про жителів Херсонського повіту: загальна чисельність 212,03 тис. чоловік, з них українців – 148,3 тис. (69,95%), росіян – 18,8 тис. (8,85%), євреїв – 25,5 тис. (12,04%), молдован – 3,9 тис. (1,84%), німців – 2,0 тис. (0,95%), осіб інших національностей (поляків, болгар, шведів, татар, ногайців, циган та ін. – 13,5 тис. (6,37%).

Характер заселення краю, поєднання в цьому процесі ініціативи народів та державної політики, обумовив особливості соціальних відносин, надав своєрідних рис історії та культурі Херсонщини.

На початку ХІХ ст. у Херсонській губернії створюється мережа початкових закладів, серед яких були й національні. Початкову освіту можна було отримати у дяківській школі, у класах головних народних училищ, приходських і повітових училищ. При мечетях діяли парафіяльні училища. У цей же період у регіоні відкриваються національні школи – грецькі, єврейські, татарські тощо. Характерним для даного краю було домашнє навчання.

Але народи, що проживали на території південної України, по суті були позбавлені освіти. Так, напередодні реформи 1861 року в селах Херсонського повіту налічувалося всього кілька десятків шкіл, де діти навчалися здебільшого по псалтирях. У лівобережній частині краю за офіційними даними налічувалось 12 шкіл. У Херсоні перша чоловіча губернська гімназія відкрилася у 1815 році. 1858 року у всіх загальноосвітніх навчальних закладах Херсона навчалось всього 760 дітей.

У Херсонському повіті і після революції постійно зростала

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

кількість шкіл, які були побудовані переселенцями, зокрема, німцями. Так, якщо у 1925-26 рр. їх було 30, де навчалося 70% дітей німецької національності, то у 1926-27 рр. навчальному році їх стало 43, у 1927-28 рр. – 47 шкіл.

У 90-ті роки ХХ ст. з'явилися умови для відродження національних поселень у тих регіонах, де колись мешкали їх пращури, для збереження і розвитку культури, освіти та національних традицій.

На жаль, представники багатьох національностей протягом десятиліть вимушені були приховувати свою національність. І тільки після проголошення незалежності України, всі національні меншини отримали право на розвиток рідної мови, культури, свободу віросповідання.

На політичній карті світу з'явилася нова суверенна держава – Україна. Найвищою соціальною цінністю в Україні визнається: «Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека».

Важливе значення для демократичної держави має те, як реалізовано в ній право нації на самовизначення, які права надано корінним народам і національним меншинам. Стаття 11 Конституції України проголошує: «Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України».

Наш час відкрив широкі можливості для повернення колись депортованих народів і інтеграції їх з тими, хто залишився тут. Серед багатьох показників етнічності найважливішим є мова. Роки, що увійшли в історію, як роки перебудови, внесли певні зміни, що дали підстави на значно кращі можливості етнічного відродження національних поселень Херсонщини. Створюються національно-культурні товариства, при яких починають діяти групи з вивчення рідної мови, активізують етнічну самосвідомість національних меншин. Державою були створені відповідні умови для їх всебічного розвитку. Сьогодні на Херсонщині зареєстровано 21 громадська організація національних меншин.

За роки незалежності завдяки здійсненим заходам освітній рівень найбільш чисельних етнічних груп населення Херсонської області значно покращився. Так, ще у 1989 році на 1000 чол. населення області мали вищу освіту: українців – 78 чол., росіян – 132 чол., білорусів – 81 чол., євреїв – 344 чол.; незакінчену вищу і середню спеціальну освіту: українців – 187 чол., росіян –

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

234 чол., білорусів – 180 чол., євреїв – 291 чол.; середню спеціальну: українців – 320 чол., росіян – 307 чол., білорусів – 298 чол., євреїв – 178 чол.; неповну середню освіту: українців – 202 чол., росіян – 186 чол., білорусів – 199 чол., євреїв – 111 чол. Як бачимо, найбільш низький освітній рівень мали представники корінного населення українців, які складали більшість в регіоні (58,7%), а найвищий – євреї. Наведені об'єктивні дані спростовують необґрунтовані твердження про переваги і привілеї, що їх нібито мали українці на своїй території перед представниками національних меншин.

За останнє десятиріччя у складі населення Херсонщини відбулися значні зміни, що суттєво вплинуло на систему освіти. За чисельністю найбільшою національністю в області після українців були і залишаються росіяни – 14% від загального складу населення області. Кількість росіян, порівняно з даними Всеукраїнського перепису населення 1989 року, зменшилася на 84,3 тис. осіб, або у 1,5 рази. Щодо помітного зменшення росіян, та й представників інших національностей, пояснення досить просте – з кожним роком набувала дедалі більшого розмаху еміграція до країн дальнього та ближнього зарубіжжя. Але в області у достатній кількості збережено мережу російськомовних навчальних закладів. Так, загальна кількість російськомовних дошкільних навчальних закладів в області – 28, двомовних – українською та російською мовами навчання – 14.

Загальна кількість російськомовних загальноосвітніх навчальних закладів (шкіл, ліцеїв, гімназій) – 39, двомовних (українською та російською) – 26.

Сьогодні в області постійно проводиться робота, спрямована на реалізацію політичних, економічних, соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян незалежно від їхнього етнічного походження, створюються умови розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності національних меншин, діяльності їхніх громадських організацій.

Освітяни спрямовують всі зусилля на те аби наша державна й мови національних меншин розвивалися, збагачуючи культуру кожного з нас. Адже головне – не навчання за національною ознакою, а збереження національних культур тих народів і народностей, які живуть у містах і селах нашого краю.

На Херсонщині споконвіку склалися міжетнічні стосунки, які базувалися на толерантних взаєминах. Прикладом цього є те, що мови національних меншин як предмет вивчають у Херсонській єврейській школі Хабад (іврит), у Новоолексіївській ЗОШ

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

№1 Генічеського району (кримськотатарську), сформовані групи з вивчення польської, німецької та грецької мов у Херсонській ЗОШ №16. Факультативно вивчають кримськотатарську мову в Новотроїцькому та Генічеському, турецько-месхетинську – у Каланцацькому, Голопристанському, Чаплинському та Генічеському, корейську – у Голопристанському районах. Діють недільні школи: із вивченням шведської мови у Зміївці Бериславського району, старогрецької – у Складовську, турецько-месхетинської – у с.Партизани Генічеського району.

На виконання статті 10 Конституції України та Закону «Про мови» щодо вирішення проблеми кадрового дефіциту ведеться постійна робота спеціалістами Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, які впродовж минулого року організували підвищення кваліфікації близько 3 тисяч учителів ЗОШ та ПТУ з базових дисциплін. Укладена угода з Кримським республіканським інститутом післядипломної педагогічної освіти про підвищення кваліфікації вчителів кримськотатарської мови. Налагоджуються зв'язки з іншими вузами України, які готують викладачів мов національних меншин.

Велика увага приділяється питанню про централізоване забезпечення підручниками дітей, які вивчають рідну (материнську) мову. У межах виконання державного замовлення область отримала букварі для вивчення польської мови. Суттєву допомогу у вирішенні цього питання надають громадські та міжнародні організації, так, підручники та посібники з івриту придбані за рахунок Ізраїльського культурного центру Департаменту освіти; Федерація грецьких товариств в Україні забезпечила дітей, які вивчають грецьку мову, необхідними навчальними посібниками.

Попереду ще багато ідей щодо задоволення освітніх потреб національних меншин. Нашими планами передбачено провести моніторинг мовного середовища у закладах освіти Білозерського, Великоолександрівського та Чаплинського районів щодо відкриття груп із вивчення польської, молдавської, турецько-месхетинської та кримськотатарської мов. До речі, моніторинг мовного середовища у Новій Каховці вже виявив широкі перспективи щодо вивчення тут болгарської мови. На черзі – питання відродження мови та культури курдів, які проживають у Бериславському та Білозерському районах.

Мова народу – це основа його культури, духовності, збереження традицій. Саме тому таким актуальним є питання мовної освіти.

ВПЛИВ РОЗВИТКУ АВТОМОБІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ НА ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ З АВТОСПРАВИ

Перехід України до нової демократичної системи та пов'язані з цим політичні й соціально-економічні перетворення зумовлюють необхідність відповідних змін у вищій педагогічній школі.

Важливість перегляду змісту підготовки вчителів вже давно й гостро відчувається в педагогічному середовищі. Серед провідних напрямів реформування системи освіти Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» називає підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного й загальнокультурного рівня [2]. Проблема змісту підготовки фахівця знаходиться в центрі уваги сучасної педагогічної науки, на що вказують численні дослідження в галузі розробки теоретичних засад відбору та структурування його елементів (В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін та ін.); підходів до побудови навчальних планів та навчальних програм (С.В.Амеліна, Д.І.Дейкун, В.І.Гусев, В.В.Стешенко, Д.О.Тхоржевський та ін.).

Питанням реформування й оновлення змісту підготовки фахівця багато уваги приділяють науковці В.П.Андрущенко, Л.Н.Герасіна, С.У.Гончаренко, А.М.Гурджій, В.Г.Кремень, О.І.Ляшенко, Ю.І.Мальований, Н.Г.Ничкало, В.М.Оржеховська, О.Я.Савченко, Г.В.Терещук, М.І.Шкіль та ін..

Практичні рекомендації щодо підготовки педагогів у вищих навчальних закладах знаходимо у працях А.М.Алексюка, В.І.Бондара, І.А.Зязюна, Л.Г.Коваль, В.В.Загорди, В.К.Сидоренка, М.Д.Ярмаченка та ін.

Однією з проблем загальної оптимізації навчального процесу є зміст підготовки вчителя трудового навчання профілю автосправа. Розгляд змісту його підготовки безпосередньо пов'язаний з дослідженням змін, що відбулися в автомобільній галузі.

Адже загальновідомо, що зміст підготовки того чи іншого фахівця виступає як наданий об'єктивними потребами соціально-економічного й науково-технічного розвитку рівень його суспільної та професійної підготовки. Кожна принципово важлива зміна, що трапляється в суспільстві, науці, економіці й на виробництві має знаходити своє належне відображення в системі освіти, а це означає, що насамперед і в змісті підготовки вчителя автосправи. Це надто важливо, бо вчителя не можна готувати, не звертаючи увагу на попит і вимоги часу.

Таким чином, мету нашого дослідження вбачаємо у вивченні

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

історичного розвитку автомобільної галузі, сучасного її етапу, та тенденцій.

За час існування автомобіля маємо надзвичайно високі кількісні показники росту виробництва автомобілів. Так, наприклад, якщо в 1900 році у світі було вироблено 9500 автомобілів, то перед початком Першої світової війни їх виробництво перевищило 1 млн., до кінця 1930-х років – 5 млн. А в 1996 році з конвеєра автозаводів світу зійшло більш ніж 52 млн. автомобілів. На рис.1 показано зростання виробництва автомобілів у світі.

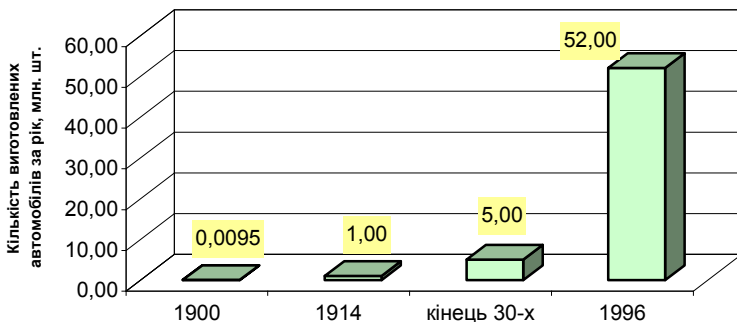


Рис.1 Зростання виробництва автомобілів у світі, млн. шт.

Відповідно стрімко зростає кількість автомобілів у всьому світі. На рис. 2 показано зростання їх загальної кількості у світі. Всього ж за 90 років ХХ ст. (1900-1990) у світі випущено 1,3 млрд. автомобілів. За оцінками фахівців, наступні 1,3 млрд. авто з'явиться на планеті до 2010 року. Для виробництва цієї кількості автомобілів світовому автомобілебудуванню вистачить всього 20 років. На рис. 3 показано підсумок розвитку світового автомобілебудування.

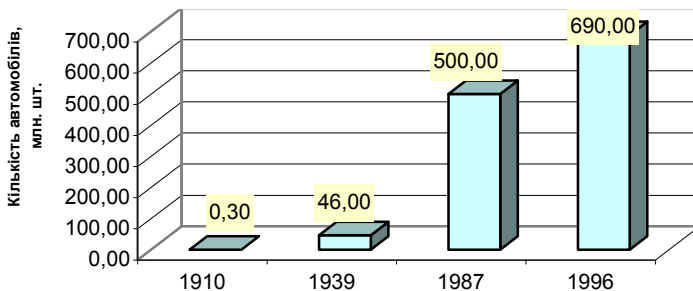


Рис.2 Зростання загальної кількості автомобілів в світі, млн. шт.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

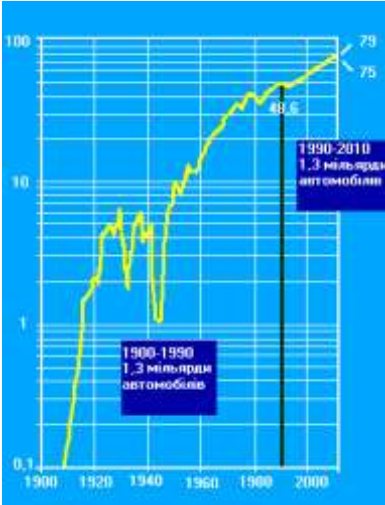


Рис.1.3.

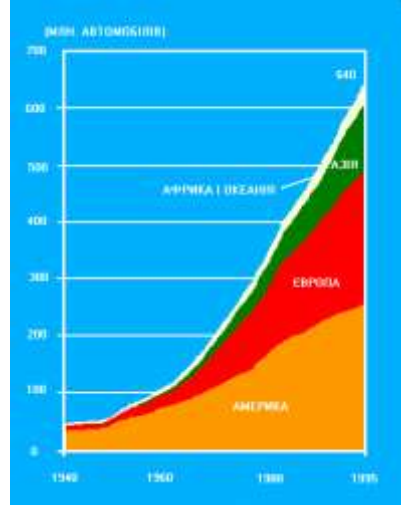


Рис.1.4.

При цьому слід відмітити, що зростання автомобілебудування проходить не рівномірно в світі, і є показником економічної потужності та промислового розвитку країни. Так, якщо в першій половині ХХ ст. основна маса автомобілів вироблялась в США, то з середини 50-х років автомобілебудування почало набирати сили в країнах Європи, а потім Азії. Зараз європейський парк уже на 24% більший за парк США, а азіатський складає 63% від нього. [6, с.66]. Так на початку 1997 року в Європі нараховувалось 248,2 млн. автомобілів, в Америці – 262,3 млн., у тому числі в США – 200,5 млн, в Азії – 125,7 млн., в Африці 17,9 млн. автомобілів. На рис. 1.4. показано ріст світового автомобільного парку. Як видно з діаграми за останні 30-40 років найбільш швидко цей процес йде в Європі та Азії.

Для радянської України періоду ХХ ст. були характерні ті ж процеси, що й для всього світового співтовариства. Будували нові заводи, конструювали нові моделі автомобілів, зростала кількість щорічного випуску автомобілів та їх загальна кількість.

У період Радянського Союзу на території України побудували та ввели в дію низку автомобільних заводів. В 1951 році ввели в дію Львівський автобусний завод. Його перший виріб – «Львів» ЛАЗ-695. В 1960 році Запорізький автомобільний завод почав випуск малолітражних автомобілів «Запорожець» ЗАЗ-965. Кременчуцький автомобільний завод (КрАЗ), починаючи

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

з 1959 року, випускає вантажні трьохосні дизельні автомобілі. Перелік його першої продукції в тому ж таки році був уже представлений гамою автомобілів: КрАЗ-219 з універсальною платформою, КрАЗ-221 – сідельний автомобіль-тягач, КрАЗ-222 – автомобіль-самоскид, та КрАЗ-214 підвищеної прохідності з колісною формулою (6×6). ЛуАЗ починає свою історію з виробництва автомобіля ЗАЗ-969В, яке було розпочато на Луцькому машинобудівному заводі в 1966 році [4, с.3-7].

За радянських часів в Україні виробництво легкових автомобілів досягнувши «піку» в 1985 році на рівні 168 тис. шт., у 1990-1991рр. знизилося до 156 тис. шт. [5, с. 26].

За час незалежності, а особливо останні роки в автотранспортній галузі та у відношенні до самого автомобіля відбулися зміни. Автомобіль з категорії «розкіш» перейшов до категорії «необхідність». В Україні налічується близько 9 млн. осіб, що мають посвідчення водія. Якщо вважати, що в нашій державі 32 млн. активного населення, то майже кожен третій – водій. Науково-технічний прогрес та розвиток ринкових відносин у нашій державі неодмінно призведуть, як і в усьому світі, до збільшення кількості автомобілів у власності громадян України. Так за роки незалежності автомобільний парк України значно збільшився. В таблиці 1.1. показано за даними статистики ріст кількості легкових автомобілів у приватній власності за останні 12 років [8, с.247], [9, с.74] (тис. шт.).

Таблиця 1

**Зростання кількості легкових автомобілів на Україні
у приватній власності (тис. шт.)**

Роки	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Кількість легкових автомобілів	3271,7	4468,7	4736,0	4801,9	4877,8	5068,6	5109,6	5168,9	5240,7
щорічний приріст кількості	0	1197 (за 5 років)	267,3	65,9	75,9	190,8	41,0	59,3	71,8

Хоча варто відмітити, що Україна далеко не перенасичена автомобілями й їх кількість буде стрімко зростати. Так за даними економічних служб ООН, які регулярно проводять моніторинг показників добробуту й життєвого рівня в різних країнах світу з 24 показників, серед яких забезпечення населення легковими автомобілями, у середині 80-х років із 110 країн світу за ступенем насиченості легковими автомобілями Україна посідала 56 місце (46 легкових авто на 1000 чоловік). Для порівняння:

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

у Японії (231), Великобританії (304), Австрії (334), Італії (376), Франції (380), ФРН (423), США (552). [5, с. 25]. Вже за даними 1998 року в Канаді, Германії, Італії, Японії, Франції, Великобританії на 1000 жителів було 500-700 автомобілів, у США – 800, Росії – 150, в Україні – близько 110. Тобто за 10-15 років показник кількості легкових автомобілів на душу населення в Україні зріс у 2,4 рази. Світові тенденції свідчать, що ця цифра в подальшому буде зростати швидкими темпами. [6, с. 65].

Автомобілі різного призначення стали невід'ємною частиною не тільки великого, а й середнього та малого бізнесу. Подальший розвиток невеликих підприємств особливо сфери послуг, як показує досвід країн Європейського Союзу призведе до значного збільшення кількості та використання автомобільного транспорту.

На таку зацікавленість автомобілями відреагувала промисловість України. На сьогодні в нашій державі діють кілька осередків автомобільної промисловості. Це АВТОЗАЗ-ДЕУ, ЛАЗ, ЛуАЗ, завод «Сврокар», Черкаський автобусний холдинг «Богдан», КраЗ, Бориспільський автобусний завод, Чернігівський машинобудівний завод, Кременчуцький автоскладальний завод, СП «Донецькелектроавтотранс», Херсонський автоскладальний завод «Авто-рус», «КримавтоГАЗ», Одеський автоскладальний завод та інші.

Підсумовуючи сучасний виток розвитку автомобілебудування в Україні, наведемо дані про кількість автомобілів вироблених на автобудівних підприємствах нашої держави. Статистичні дані подано в таблиці 2 [9, с.75], [8, с.17].

Таблиця 2

Кількість виготовлених автомобілів в Україні за 1999-2003 роки

Рік	1999	2000	2001	2002	2003
Кількість автомобілів	19493	31869	35932	48120	105118
Приріст кількості автомобілів	0	12376	4063	12188	56998
Приріст виробництва, %	0	38,81	11,31	25,34	54,22

За січень-квітень 2004 року виготовлено в Україні 46158 легкових автомобілів та 890 автобусів, що становить приріст виробництва в порівнянні з відповідним періодом 2003 року в розмірі 87,6 % і 42,2% відповідно [3, с.25].

Поряд із кількісними необхідно відмітити і якісні зміни автомобільної техніки. Аналіз техніко-експлуатаційних характеристик сучасного автотранспорту показав, що переважають такі проце-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

си (тенденції): впровадження електроніки в усіх системах і механізмах автомобіля; розширення використання гідравліки у механізмах автомобіля; впровадження наукових досягнень у сучасний автомобіль; переважання по темпам морального старіння автомобіля над матеріальним; відхід від ремонтноздатності деталей і впровадження системи їх одноразового використання; підвищення домінуючої ролі експлуатації та технічного обслуговування над ремонтом; впровадження високотехнологічного обладнання для всього переліку технічного обслуговування і ремонту; збільшення переліку та різноманітності мастильних і експлуатаційних матеріалів та більш жорсткі вимоги до їх застосування.

Аналогічно проаналізуємо розвиток автотранспорту. Транспорт є важливою складовою логічного ланцюга «виробництво-транспорт-споживання». Наприклад, у ЄС доля транспортної складової в сукупному ВВП у разі ефективного використання транспорту складає більше 10%. Економічне зростання спричиняє збільшення потреби в мобільності та перевезеннях. Так, у ЄС з 2001 до 2010 року передбачається збільшення попиту на вантажні перевезення на 38%, а на пасажирські – на 24%. Для України ці показники мають бути ще вищими [7, с. 2-5].

Автомобільний транспорт був і залишається популярним серед пасажирів. За даними статистики, (див. табл.3) не зважаючи на світове подорожчання енергоносіїв, що відповідно вплинуло на ціну квитків, кількість пасажирів автомобільного транспорту зросла [3, с.84].

Таблиця 3

Кількість пасажирів автомобільного транспорту в Україні

Роки	1999	1900	2001	2002	2003
Перевезення пасажирів автотранспортом (млн. чол.)	2502	2604	2722	3090,6	3290,7
Щорічний приріст кількості, %	0	4,07	4,34	12,25	6,08

Зростає й інтенсивність автомобільного транспортування. Так, за перше півріччя 2004 року збільшено об'єми вантажоперевезень автомобільним транспортом на 15,5%, в тому числі в Чернігівській області на 7,8% більше, ніж за відповідний період 2003 року. В свій час у 2003 році перевезено вантажів автомобільним транспортом у обсязі 176,0 млн. тонн, що у порівнянні до 2002 року становить 107,7%. Вантажообіг становив у 2003 році 14,1 млрд. тонно-км, що становить 112,8% до 2002 року [3, с.84].

Розвиток автомобільної галузі в Україні подано вище і вони

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

дуже оптимістичні. Але поряд із позитивним станом всієї галузі, на сьогоднішній день існують кілька питань, вирішення яких конче необхідне.

Найнебезпечнішим видом транспорту є автомобільний. Щорічно він спричиняє значну кількість смертельних випадків: у ЄС – 40 тис., у РФ – 33 тис., в Україні – до 6 тис. При цьому збитки становлять близько 2% ВВП. [7, с.2-5]. Так, за даними Держнаглядохоронпраці, коефіцієнт смертності від травм на автомобільному транспорті в 1,4 рази вищий, ніж по транспорту в цілому, і майже вдвічі вищий, ніж у цілому по Україні.

Стан безпеки дорожнього руху в Україні і наслідки дорожніх транспортних пригод (ДТП) є одними з найгірших у Європі. Наприклад, щорічно в Європі у ДТП гинуть близько 100 тис. і отримують травми понад 2 млн. чоловік. Кількість загиблих у ДТП в Україні складає 13% від загиблих в ДТП всієї Європи, а кількість автомобілів – лише 2%.

За даними Державтоінспекції, протягом останніх п'яти років у країні збільшилась кількість ДТП та осіб, які загинули або були поранені в них (див. табл.1.4.), зокрема постійна тенденція до зростання спостерігається з 2001 року. Наприклад, порівнюючи показники аварійності за 2003 р. з аналогічними показниками 2000 р., можна констатувати, що кількість ДТП збільшилась на 27,2%, осіб, що загинули – на 37,9%, поранених – на 29,5%. У таблиці 4 показано динамку ДТП та їх наслідки.

Таблиця 4

Стан аварійності на дорогах України за останні роки.

Рік	Зареєстровано ДТП	Загинуло осіб	Поранено осіб	Постраждало осіб	ДТП на 10 тис. населення
1999	34 554	5269	38277	43546	6,9
2000	33339	5185	36636	41821	6,7
2001	34541	5984	38196	44180	7,0
2002	34488	5982	37916	43898	6,9
2003	42409	7149	47458	54607	8,8

В Україні кожні 12 хвилин трапляється ДТП, майже кожні 1,5 години гине людина, у середньому за добу в автоаваріях гинуть 20 осіб і отримують травми 130 учасників дорожнього руху.

Як наслідок з описаного вище впливає таке:

1) збільшення кількості автомобілів призвело (і цей процес буде продовжуватись) до суцільного охоплення всіх сфер життя автомобільним транспортом та суцільного здобуття посвідчень водія населенням України;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

2) збільшення кількості та інтенсивності пасажиро- і вантажопотоків призведе до більшої інтенсивності процесів, які з цим пов'язані. Прикладом може слугувати м. Київ, де спостерігається найбільше економічне зростання в нашій країні;

3) збереження стійкої тенденції до збільшення кількості ДТП, кількості постраждалих та загиблих, що показує відмінності між технічними можливостями і станом автомобіля та відповідною підготовкою водіїв і всього персоналу, який пов'язаний із функціонуванням автотранспорту;

4) відбулися значні зміни у будові автомобіля, технологічних процесах експлуатації, технічного обслуговування та ремонту автомобілів, економічних і правових аспектах пов'язаних з діяльністю людини на автотранспорті.

На основі даних наведених вище, можемо говорити про значні позитивні показники розвитку автомобільної галузі і автотранспорту зокрема. Для її подальшого розвитку необхідне збільшення кількості фахівців автомобільної галузі (інженерів, техніків, водіїв, механіків, слюсарів і т.д.) та їх більш якісна підготовка. Тому не можна залишати без змін підготовку водіїв, та й не тільки водіїв, а всіх людей, які пов'язані з автотранспортом.

На думку О.М.Зоріна і Л.М.Гуревича, вимоги щодо якості навчання працівників автомобільного транспорту повинні базуватися на таких основних принципах:

- *необхідної достатності* (учень у процесі навчання неодмінно повинен набути необхідного мінімуму знань, який дасть можливість виконувати службові обов'язки на рівні сучасних вимог);

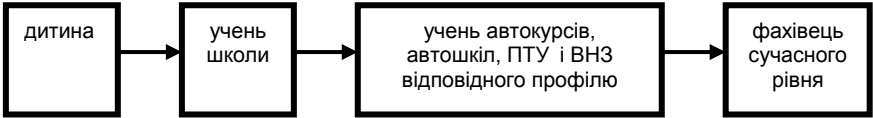
- *суміжної обізнаності* (професійна підготовка учня повинна виходити за межі вузької спеціалізації, обумовленої посадовими обов'язками);

- *актуальності* (знання, що отримує учень, мають відповідати сучасному рівню розвитку матеріально-технічної бази автотранспорту, враховувати поточну політико-економічну та правову ситуацію тощо);

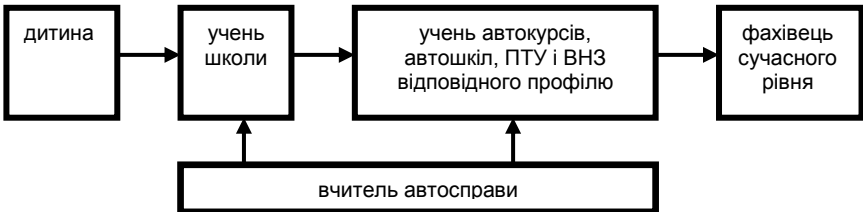
- *випереджувальності* (учень має отримувати інформацію про тенденції розвитку автомобільного транспорту і пов'язані з цим питання) [1, с.36-37].

Щоб реалізувати ці принципи в навчанні необхідно мати відповідного фахівця, який здатний це здійснити. Ланцюг підготовки сучасного фахівця автомобільної галузі є таким:

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ



Таким чином, для забезпечення високого результату діяльності системи освіти цей ланцюг повинен бути доповнений багатьма складовими. Одна з цих складових – учитель автосправи. Тоді ланцюг набуде такого вигляду:



Сучасний стан автомобілебудування, його подальший розвиток, сучасні економіко-правові аспекти використання автомобіля нашої країни, європейського та світового співтовариства вимагають високий рівень підготовки і старшокласника, як майбутнього фахівця автомобільного та загальнодержавного господарства, і учнів професійно-технічної освіти та студентів ВНЗ автомобільного профілю.

Запорукою цього є відповідна підготовка вчителя автосправи, який би підготував учня здатного до подальшого оволодіння професією пов'язаною з автомобільною галуззю.

Всі описані вище процеси та зміни безпосередньо стосуються автомобільної галузі, як у світі, так і в Україні, а отже повинні відображатись у розвитку автосправи та у підготовці майбутнього вчителя автосправи.

Таким чином, сучасний вчитель автосправи повинен за безпечувати:

- масове вивчення автосправи всіма категоріями населення;
- підготовку учнів до більш висококваліфікованого та відповідального ставлення до професій автомобільної галузі;
- ґрунтовну підготовку з точки зору змістовного наповнення, висвітлення всіх аспектів пов'язаних з автомобільною галуззю.

Щоб отримати науково обґрунтовану систему підготовки вчителя трудового навчання профілю автосправа, дослідження

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

повинно проводитись різносторонньо і ґрунтовно у всіх напрямках. А саме:

- 1) історичний розвиток сучасного бачення вчителя трудового навчання спеціалізації «Автосправа»;
- 2) сучасний стан підготовки вчителя трудового навчання спеціалізації «Автосправа» у ВНЗ України;
- 3) виділення критеріїв відбору, відбір та обґрунтування змісту підготовки вчителя з профілю «Автосправа»;
- 4) структурування змісту та розробка навчальних програм з дисциплін профілю «Автосправа»;
- 5) аналіз новітніх технологій навчання та відбір тих, застосування яких найбільш ефективно впливає на процес навчання;
- 6) аналіз навчально-методичного забезпечення навчального процесу, матеріальної бази та розроблення сучасних навчальних систем, що підвищують рівень підготовки при сталій кількості навчальних годин.

Таким чином, маючи дані про зміни у автомобільній галузі, та вимоги сучасності, необхідно в подальшому проводити дослідження про відповідне коригування підготовки вчителя автосправи.

Література:

1. Гуревич Л.М., Зорін О.М. Сучасний підхід до забезпечення необхідної кваліфікації персоналу автомобільного транспорту // Автошляховик України: Щоквартальний науково-виробничий журнал. Окремий випуск – К.: Фенікс, Укравтодор. жовтень, 2003.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994.
3. Державний комітет статистики України. Статистичний бюлетень за січень-квітень 2004 року №1. – К.: Консультант, 2004. – 176с.
4. Краткий автомобильный справочник. Гос. науч.-ислед. ин-т автомобильного транспорта – НИИАТ. Из-во «Транспорт», 1971. – 512 с.
5. Крижанівський.Б.М. Автомобіль – не розкіш... // Вісник Академії наук України. – 1994. – №2. – С. 25-31.
6. Куров. Б. Автомобіль на порозі XXI века // Наука и жизнь. – 1999. – №1. – С.65-68.
7. Редзюк А.М. Науково-технічне та нормативне забезпечення діяльності транспорту. транспорту // Автошляховик України: Щоквартальний науково-виробничий журнал. Окремий випуск. – К.: Фенікс, Укравтодор. жовтень 2003.
8. Статистичний щорічник України за 2001 рік. – К.: Техніка, 2002. – 642 с.
9. Україна в цифрах у 2002 році: Короткий статистичний довідник. – К.: Консультант, 2003. – 270с.

Рогозіна О.В.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА У БЕРДЯНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Основними завданнями подальшого розвитку вищої освіти виступає не стільки надання студентам максимуму наукової та технічної інформації, скільки формування дослідницьких умінь, розвитку здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, здатності до творчої праці та мобільності в освоєнні і впровадженні новітніх технологій.

Як позначено у «Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої школи України» випускники повинні не тільки оволодіти відповідними знаннями, а й зайняти певне місце в соціально-економічній системі держави [1].

У Бердянському державному педагогічному університеті накопичено позитивний досвід організації ефективної навчальної та позанавчальної науково-дослідної діяльності. У вузі навчальна та позанавчальна робота взаємопов'язані: якщо навчальна робота надає змогу залучити всіх студентів до науково-дослідної діяльності, позанавчальна, спираючись на дослідження кафедр, дозволяє сформулювати всі необхідні якості сучасного фахівця, у тому числі й дослідницькі. Досягається все це завдяки якісній організації науково-дослідницької діяльності студентів (НДДС).

У межах навчального плану студенти займаються написанням рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт. НДДС, що здійснюється за межами навчального плану, полягає в роботі студентів у наукових гуртках і проблемних групах, участі в конференціях, олімпіадах, написанні статей та підготовці доповідей.

Для кожної складової науково-дослідницької діяльності важливим аспектом є формування дослідницьких умінь, а також переконання у практичній значущості їхньої роботи, цінності, хай невеликого, але власного наукового досягнення. З цією метою в нашому університеті проводяться вузівські, міжвузівські, Всеукраїнські, міжнародні науково-практичні конференції та семінари, присвячені актуальним проблемам педагогічних і природничих наук. Протягом 2003/04 навчального року було проведено 10 конференцій, таких як, наприклад: «Інформатика та комп'ютерна підтримка навчальних дисциплін у середній і вищій школі», «Проблеми змісту шкільних курсів стародавньої

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

та середньовічної історії в контексті навчальних проблем 12-річної школи», «Навчання, виховання та розвиток» та інші. На студентські науково-практичні конференції запрошуються не тільки студенти, але й учні шкіл. Вони подають свої наукові доповіді. Залучення їх до дослідницької діяльності – це крок до ще більш серйозної наукової діяльності, коли вони стануть студентами вищого навчального закладу.

Принциповим моментом роботи керівництва нашого університету є створення можливостей для реалізації творчого потенціалу молоді, залучення студентів до наукової роботи, починаючи з першого курсу. Так, в університеті працює 54 наукові гуртки, 36 проблемних груп, 5 дискусійних клубів та 3 студентські товариства. За останній навчальний рік понад 1170 студентів брали участь в їх роботі; проведено 34 вузівські олімпіади, в яких брали активну участь 620 студентів; учасників II-го етапу Всеукраїнських студентських олімпіад було 28; у студентських Днях науки у 30 секціях з науковими доповідями виступило 310 студентів, за результатами було видано «Збірник наукових статей БДПУ», який містить 130 статей, що свідчить про добре поставлену роботу з обдарованою молоддю.

У розгляданні студентської наукової роботи найважливішу роль відіграє студентський науковий гурток. Він об'єднує велику кількість студентів, які вивчають принципи, методи та прийоми ведення наукової роботи.

Студенти на факультеті підготовки вчителів початкових класів мають можливість наукового зростання, наприклад, у такому гуртку, як: «Розвиток художньо-творчої активності учнів 1-4 класів на уроках мистецтва» – науковий керівник професор Г.П.Котляр. Члени всіх гуртків є постійними учасниками та переможцями міжвузівських олімпіад зі спеціальності «Початкове навчання», конференцій (В.Бондар, Л.Овчарова, О.Тройна).

Ефективність роботи гуртків факультету соціальної педагогіки досить висока. Протягом останніх років студенти – члени гуртків «Соціальна адаптація дітей дошкільного віку», «Сучасні проблеми фізичного виховання дошкільників» та інших, виборювали призові місця на Всеукраїнських олімпіадах з дошкільної педагогіки як у командному, так і в індивідуальному заліку (Л.Сангурська, Т.Єліхіна, І.Дмитренко) наукові керівники доцент Н.А.Кот, старший викладач Н.М.Захарова, доцент Л.І.Казанцева.

В організаційну структуру системи НДДС соціально-гуманітарного факультету входить робота гуртків, проблемних груп та дискусійного клубу, метою яких є прищеплення

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

студентам навичок дослідницької роботи над історичними та українознавчими джерелами в архівах, музеях, пресі, обговорення тем студентських наукових робіт. Результати діяльності гуртків виявляються в підготовці студентських публікацій та участі в олімпіадах, конференціях. Статтю студента Н.Гавриша було опубліковано у збірнику наукових робіт під керівництвом доцента А.П.Могильного.

Студенти фізико-математичного факультету залучаються до виконання науково-дослідної роботи з теми «Гетеропереходи на основі сполук A^2B^6 , одержаних методом радикало-променевої епітаксії (РПЕ)», яка фінансується за рахунок держбюджету. Доповіді студентів відзначались на Всеукраїнських та Міжнародних конференціях. Доповідь «Люмінесценція ZnO з надстехіометричним вмістом кисню» студента О.Мараховського під керівництвом доцента І.В.Рогозіна опублікована в журналі прикладної спектроскопії. По закінченні вузу студенти продовжують навчання в магістратурі та аспірантурі й працюють на кафедрах університету.

На філологічному факультеті працює шість наукових гуртків, п'ять проблемних груп під керівництвом доцентів і старших викладачів кафедр загального мовознавства та слов'янської філології, української мови й української та зарубіжної літератури. Досліджуються теми: «Проблемні питання синтаксису сучасної української мови» під керівництвом доцента Р.О.Христіанінової, «Семантична структура слів у сучасній українській мові» керівник доцент О.А.Крижко та інші. Студенти брали участь у багатьох наукових конференціях та конкурсах, виборювали призові місця. М.Варикаша посіла призове місце в конкурсі української мови, Ю.Сопільник та В.Лукаш брали активну участь у студентській конференції «Vivat academia» в м. Львів. Також студенти факультету мають постійну змогу проходити мовну практику в м.Жешуві та Кракові.

На кафедрах індустріально-педагогічного факультету, де йде підготовка майбутніх учителів трудового навчання, постійно працюють 5 проблемних груп та 7 студентських наукових гуртків. Основною метою підготовки студентів на факультеті є формування інтелектуально розвинутого вчителя трудового навчання, який володіє необхідними професійними знаннями і здатного швидко адаптуватися в сучасних умовах безперервного розвитку техніки, технології. Усе це враховується при складанні робочих навчальних планів, тематики наукових досліджень на кафедрах.

Більшість викладачів факультету розвивають і стимулюють

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

у студентів творчий підхід до вивчення дисципліни, керують науково-дослідною діяльністю майбутніх фахівців. Такий підхід до навчання створює умови для подальшої успішної дослідницької діяльності. За останні три роки п'ять випускників факультету захистили дисертації на здобуття вченого ступеню кандидата педагогічних наук (В.І.Перегудова, В.І., Жигір О.І.Онїпченко, А.О.Малихін, Ю.Ю.Бєлова), ще 12 – навчаються в аспірантурі, 9 – у магістратурі.

На кафедрі професійної педагогіки та методики трудового навчання працює студентський науковий гурток «Прикладні проблеми трудового навчання школярів та підготовки вчителів трудового навчання в педвузі» під керівництвом професора Гусєва В.І. Протягом трьох років опубліковано 12 наукових статей, підготовлено 26 доповідей. Теми, над якими працюють гуртківці – «Цілі і завдання трудової підготовки молоді в контексті науково-технічного процесу», «Наукове забезпечення розвитку трудового навчання молоді на сучасному етапі», «Культура наукових досліджень і методологічна чистота, термінологія та мова, етика вченого», «Рівні наукових досліджень та їх структура» та ін.

Активно і результативно на кафедрі професійної підготовки і графіки працюють студенти й молоді науковці в наукових гуртках технічної творчості і автосправи. Основним напрямком роботи гуртка технічної творчості є розробка конструкцій, розрахунків та виготовлення моделей, пристроїв, верстатів, стендів для покращення навчально-матеріальної бази навчальних майстерень та дидактичного забезпечення занять з трудового навчання у школі.

Результатом роботи гуртківців є виготовлення 15 стендів, 12 моделей та 16 малогабаритних верстатів, які були передані для користування загальноосвітнім школам міста та району. На науково-практичних конференціях з 2001 року зроблено близько 60 доповідей, 26 наукових публікацій, таких як: «Розвиток технічного мислення під час вивчення креслення» (студентка В.Перетятко, науковий керівник доцент В.І.Амелькін), «Розвиток активності учнів на уроках технічної праці» (О.Дем'яненко, науковий керівник асистент В.О.Самсонов), «Роль науково-дослідної діяльності при підготовці майбутніх фахівців» (С.Рупчев, науковий керівник старший викладач О.В.Рогозіна).

На кафедрі машинознавства і обслуговуючої праці досить результативно працюють студенти у проблемних групах і наукових гуртках, наприклад, «Підготовка майбутніх учителів

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

трудового навчання до самостійної роботи в школі», «Підготовка вчителів до проведення занять з трудового навчання», «Художня обробка тканини», «Проектування машин і механізмів», «Дидактичне та методичне забезпечення процесу навчання».

Починаючи з 2001/2002 навчального року, підготовлено і надруковано 22 наукові статті, зроблено 56 доповідей. Студент Д.Олійник під керівництвом доцента В.І.Жигір підготував до друку статтю «Застосування наочних засобів як одна з головних умов забезпечення ефективності трудової підготовки школярів», статтю «Ігрові прийоми стимулювання розумової діяльності учнів» під керівництвом ст. викладача Л.Й.Дикаревої підготувала студентка М.Положенцева. Також на кафедрі значна увага приділяється написанню дипломних та магістерських робіт під час роботи в гуртках кафедри. Захищена 41 дипломна робота, кожна з яких містить у собі наочні засоби (стенди, лабораторне устаткування, пристрої, прилади, плакати, тощо) та 9 магістерських робіт, в яких розроблено програмне забезпечення під час викладання загальнотехнічних дисциплін у вищих навчальних закладах.

З метою інтеграції навчання і формування дослідницьких умінь студентів на факультеті створено студентське науково-дослідне товариство, до складу якого входять студенти, які проявляють найбільшу активність у дослідницькій роботі в гуртках випускаючих кафедр. Метою товариства є:

- підготовка студентських наукових робіт для участі в наукових заходах міжвузівського, регіонального, Всеукраїнського та міжнародного рівнів;
- забезпечення участі студентів факультету у I та II етапах всеукраїнської студентської олімпіади з трудового навчання;
- постійне забезпечення участі гуртківців у конкурсах наукових робіт, олімпіадах, конференціях поза межами університету;
- забезпечення співпраці студентів з провідними науково-педагогічними працівниками, аспірантами і здобувачами наукових ступенів університету.

Протягом усього періоду діяльності (3 роки) студенти і керівники наукових гуртків та проблемних груп довели, що володіють значним науковим потенціалом і творчою активністю. Узагалі 154 студенти мають спільні наукові публікації з викладачами, із них 36 – самостійні. Над темою «Використання новітніх інформаційних технологій навчання при підготовці вчителів трудового

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

навчання» працював студент О.Діденко, студентка 3-го курсу С.Ємченко розглянула питання про моральне виховання у процесі трудової підготовки та підготувала наукову статтю на цю тему, О.Шамрицька досліджує процес формування категорій «кількість» і «якість», ще один студент, який є активним членом гуртка «Технічна творчість», під час роботи у студентському науково-дослідному товаристві підготував до публікації статтю «Тестування як ефективний сучасний метод оцінювання знань, умінь і навичок учнів». На основі своїх спільних досліджень студенти пишуть дипломні роботи. Майже всі учасники науково-дослідної діяльності представили свої дипломні та магістерські роботи, кількість яких з кожним роком зростає. Так у 2001 році над дипломною роботою працювало 16 гуртківців факультету, у 2002 році – 17 студентів захистило свої випускні роботи, 2003 році – 19.

Якщо порівняти результати НДДС індустріально-економічного факультету з іншими факультетами, то ми бачимо, що за кількістю наукових гуртків індустріально-економічний факультет посідає перше місце, їх – 7 (табл.1), далі: факультет соціальної педагогіки та філологічний – по 6 гуртків, фізико-математичний і соціально-гуманітарний мають по 7 наукових гуртків, факультет підготовки вчителів початкових класів – 4.

Таблиця 1

<i>Назва факультету</i>	<i>Середня кількість гуртків за 3 роки</i>	<i>Середня кількість учасників, %</i>	<i>Кількісний показник викон. дипл. робіт, %</i>	<i>Якісний показник викон. дипл. робіт, %</i>	<i>Кількісний показник участі в конф., олімп., %</i>
ІПФ	7	33,1	61,9	100	100
ФФ	6	31,5	57,3	98	100
ФМ	5	31,4	51,2	100	100
СГ	5	34,0	44,5	96,2	100
ПВПК	4	30,0	48,3	98,8	100
СП	6	31,6	49,4	100	100

З останньої графи таблиці можна побачити, що 100 відсотків студентів-гуртківців беруть участь у науково-практичних конференціях, олімпіадах, конкурсах різних рівнів та підготовці наукових статей до публікації у збірниках.

Наші спостереження дають підстави твердити, що участь студентів у дослідженні наукової проблеми не тільки організує і дисциплінує їх, а й викликає в них великий інтерес до теорії, спеціальних знань, активно сприяє підвищенню їх методологічного рівня, фахової підготовки, розвиває любов до творчості, посилює прагнення до наукових звершень. Також дослідження показало, що у студентів, які активно займаються науково-дослідною діяльністю, більш високий інтерес до навчання й середній бал складає від 4,4 до 5.

Розглянемо приклад студентів індустріально-педагогічного факультету. Студент О.Шутов, який почав працювати в гуртку «Технічної творчості» тільки із середини другого курсу. Так, у першому семестрі він мав такі оцінки: технологія конструкційних матеріалів – «3», нарисна геометрія – «3», основи медичних знань – «3»; у другому семестрі картина успішності не змінилася: вища математика – «3», загальна психологія – «3», основи економічних теорій – «3». Закінчивши перший курс на «задовільно», студент прийняв рішення – вчитись. Так, у третьому семестрі показники успішності під час сесії покращилися: практикум з української мови – «5», історія України – «5», загальна фізика – «3». На початку четвертого семестру Олександр включається в роботу гуртка і літню заліково-екзаменаційну сесію складає на 4 бали: філософію, теоретичну механіку, вікову психологію та загальну фізику. Третій курс студент закінчує майже на «відмінно», усі екзамени та курсові роботи (гідравліка, різання матеріалів, верстати та інструменти, історія педагогіки, теорія механізмів та машин, деталі машин, курсові роботи з психології та деталей машин) складає на вищій бал, а екзамен з тепло-техніки – «4». Протягом сьомого та восьмого семестрів навчається тільки на оцінку «відмінно».

Студент С.Рупчев, який навчається зараз на п'ятому курсі, з другого семестру розпочав дослідницьку роботу в гуртку при кафедрі професійної підготовки і графіки. Заліково-екзаменаційні сесії складав на такі оцінки: 1-й семестр: ТКМ – «4», ОМЗ – «5», нарисна геометрія – «4»; 2-й семестр: шкільний курс інформатики – «5», загальна психологія – «4», ОЕТ, вища математика, педагогіка та креслення – «5». Така картина простежується

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

і в наступних семестрах: третій та четвертий семестри: загальна фізика, менеджмент і маркетинг, практикум з української мови, цивільна оборона, філософія, вікова психологія, загальна фізика, теоретична механіка – «5». Усі екзамени за третій та четвертий курси Сергій складає також на – «5».

Студентка 2 курсу І.Ксьондз була зарахована до складу студентів БДПУ за результатами олімпіади з трудового навчання, яка проводилась на базі університету серед учнів 11 класів шкіл міста, з перших днів навчання стала активним членом гуртка «Художня обробка тканини». Перший курс вона закінчила з результатами: ТКМ – «4», ОМЗ – «5», нарисна геометрія – «4», основи охорони праці – «5», загальна психологія – «5», вища математика – «4».

Більшість випускників факультету, які були активними членами наукових гуртків та студентського товариства, вступили до магістратури. Це Д.Олійник, Н.Манєвська, М.Положенцева, О.Польшакова, Р.Голик, Д.Михайлін, В.Чумак, інші залишилися працювати на кафедрах університету і виявили бажання вступити до аспірантури (А.Сивашенко, М.Пелагейченко, Я.Рева, О.Брикіна, Г.Зелинська, П.Буянов)

Таким чином, участь студентів у дослідницькій діяльності в наукових гуртках сприяє розвитку їхніх творчих навичок і самостійності у вивченні теоретичного та фактичного матеріалу, пізнавального інтересу, що призводить до підвищення рівня навчання та якості отриманих знань.

Як показав досвід, органічна єдність навчального процесу з науковою діяльністю студентів є важливим фактором підготовки висококваліфікованого спеціаліста.

Отже, студентська наукова робота, що ведеться в університеті в цілому, – це початкова школа формування дослідницьких умінь, важлива методологічна і наукова підготовка для подальшої самостійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Література:

1. Концепція наукової науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої школи України. – Київ, 2001.

Крайня М.І.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИВЧЕННЯ КАЗОК У ШКОЛІ

Психологічні особливості сприйняття художньої літератури учнями підліткового віку

Художня література – важливий засіб гармонійного розвитку і збагачення духовного світу школяра. Вивчення літератури в школі тримається на ряді основ: організаційній, дидактичній, історичній, філософській, літературознавчій, ідеологічній, мовній і психологічній. Усі перелічені основи становлять певні труднощі для їх дотримання (реалізації), але найбільше зусиль доводиться долати вчителю для оволодіння секретами психологічного забезпечення уроку – через необізнаність педагогів у сфері загальної, вікової та педагогічної психології, а ще більше – через невміння оперувати їх механізмами. І часто низька продуктивність праці вчителя-словесника йде не від недостатності його зусиль, а від неврахування психологічних особливостей сприйняття творів учнями різного віку, можливостей їх розумового розвитку, на які слід опиратися. Психологічна наука повинна бути основою методики викладання літератури, удосконалювати її.

За спостереженнями психологів, дітям підліткового віку властиве наївно-реалістичне сприйняття мистецтва. Події, героїв і їхні вчинки підлітки сприймають як реальні, переселені на сторінки книжок безпосередньо з життя. Природною основою наївного реалізму є вік дітей, їхній ще незначний життєвий і читацький досвід.

Читаючи твір, підлітки звертають увагу насамперед на сюжет і поведінку героїв. Незвичайні, яскраві вчинки можуть мати великий вплив навіть тоді, коли діти не зовсім розуміють їх смисл. І навпаки, звичайна, буденна поведінка не виокремлюється в свідомості підлітка, хоча вона й важлива для розуміння характеру літературного образу.

О.І.Никифорова, досліджуючи сприйняття літературного твору школярами, встановила, що молодші підлітки виділяють далеко не всі важливі елементи тексту. Найкраще вони запам'ятовують наочно і яскраво зображені вчинки персонажів та ситуації, в яких вони діють. До самостійно засвоєваних елементів твору належать також: зовнішність героїв; короткі мотивування вчинків, безпосередньо пов'язаних з їхніми діями; ставлення героїв до подій та до інших персонажів, виразно передане

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

автором. Вплив художніх прийомів на учнів середніх класів залежить не від їх ролі в розкритті того чи іншого літературного образу, а від ступеня їхньої наочності і яскравості. Це зумовлено недостатнім розвитком аналітичних здібностей учнів, – вони ще не розуміють ролі багатьох прийомів зображення в художньому творі. П'ятикласники, наприклад, легко зіставляють вчинки героя, відтворені один за одним, можуть пояснити мотиви поведінки, чітко і яскраво виражені самим автором. Але їм важко зіставляти віддалені в часі елементи тексту, виявити зв'язок елементів, що стосуються різних героїв.

У старших підлітків з'являється інтерес до переживань і якостей особистості літературного героя. На відміну від молодших підлітків, вони оцінюють твір не тільки як розповідь про цікаві події, а й як джерело відповідей на актуальні для цього віку питання – про взаємини між людьми, сенс життя, про себе, свої можливості і т.ін. Однак і в цьому віці тільки небагато хто з підлітків може сказати про конкретні якості художнього твору, значення зображувальних засобів. Як правило, їхня оцінка вичерпується досить загальними судженнями на зразок: «дуже цікавий твір», «правдиво зображено» і т.ін.

Психологи й методисти відзначають, що молодшим підліткам притаманне позаконтекстне сприйняття, тобто прагнення «приписувати» героям твору якості, не притаманні їм і не змальовані автором. Цю особливість сприйняття О.І.Никифорова пояснює тим, що учні слабко контролюють уявлення і почуття, які виникають у них під час читання. Так, оцінюючи характер героя, вони беруть до уваги переважно один-два вчинки, які їх найбільше вразили. Це зумовлює певну однобічність сприйняття літературних образів: позитивне ставлення до героя спричиняє переоцінку його кращих якостей і викликає бажання виправдати негативні вчинки. В разі негативного ставлення до персонажа, позитивні якості його применшуються. Почуття і уявлення, що виникли на початку читання, немовби випереджають процес аналізу, навички якого в підлітків ще недостатньо сформовані й визначаються в основному надто загальним враженням від тексту.

Об'єктивне ставлення до літературних героїв виробляється в учнів завдяки повторному читанню й аналізу твору. На уроці літератури в середніх класах вчитель повинен звернути увагу на пропущені під час безпосереднього сприйняття, але важливі в ідейно-художньому відношенні моменти й деталі тексту. Це одна з головних методичних вимог. Недооцінка ролі прийомів, що розвивають увагу учнів до деталей художнього зображення,

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

зменшує пізнавальну активність школярів і можливості їхнього літературного розвитку.

Вчені визначають і ряд умов, що забезпечують розвиток відтворюючої уяви. Найважливіші з них такі: оволодіння образними засобами літературної мови; вироблення правильного читання, яке відповідає особливостям художнього тексту; точне відтворення образів; контролювання (на основі аналізу тексту) уявлень, що виникають; використання прийомів, які активізують процеси образного аналізу й синтезу під час сприйняття школярами художнього тексту.

Наукові дослідження показують, що важливий не тільки обсяг набутих знань і наочних вражень, а й те, в якому стані вони «зберігаються» в читача. Чим більше продумані й узагальнені його життєві враження, тим ефективніше відбуваються процеси асоціативного мислення, які лежать в основі правильного, глибокого розуміння художнього твору. В підлітків (особливо молодших) узагальнення й оцінка елементів тексту, які характеризують літературного героя, дуже своєрідні. Незважаючи на те, що учні вже мають поняття про психічні особливості людей, вчинки літературних персонажів вони оцінюють не завжди правильно і повно. Це зумовлено не тільки обмеженістю життєвого досвіду учнів, а й недостатньою узагальненістю його. Окрім того, узагальнення в дітей не багатопланові, як у дорослих, а односторонні.

Усе це ще раз підтверджує необхідність застосування в середніх класах поглибленого аналізу, що є одним із засобів продумування й узагальнення життєвого досвіду учнів і розвитку асоціативного мислення. Саме завдяки аналізу поверхневій уявленню і непевні емоційні враження перетворюються в повне, глибоке й чуттєво насичене розуміння художнього тексту. Використовувати життєвий досвід школярів для осмислення літературних явищ треба широко й систематично.

Методичні засоби, спрямовані на розвиток відтворюючої уяви й асоціативного мислення, набувають особливого значення тоді, коли змальовані у творі картини не знайшли свого відображення в досвіді читача-підлітка. У такому разі його досвід треба збагатити чужим досвідом.

У багатьох працях психологи підкреслюють взаємозв'язок у свідомості читача емоційного сприйняття, уявленню й осмислення. «Сприйняття людиною будь-якого предмета, – пише П.М.Якобсон, – це не лише набуття чуттєвих сигналів зорового чи слухового характеру, а й завжди осмислення, тлумачення

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

побаченого. Бачити й осмислювати побачене – єдиний процес». Висловлювання вченого ще раз підтверджує основоположний висновок психології про двосторонній зв'язок думки й почуття, властивий процесові пізнання.

Сприйняття художньої літератури ґрунтується на розумінні специфіки літературної мови. Точно осмислене образне слово викликає правильні асоціації у свідомості читача, допомагає глибоко зрозуміти ідейно-естетичний зміст твору. Водночас наслідки сприйняття художньої літератури виявляються у мовленні учнів. Образна мова твору збагачує мовлення дітей, сприяє яскравішому відтворенню явищ і фактів дійсності в усних і писемних висловлюваннях.

Н.Д.Молдавська в результаті експериментальних досліджень встановила, що п'ятикласники, на відміну від молодших школярів, вже володіють так званою контекстною мовою, тобто мовою, яка не потребує ситуації безпосереднього спілкування.

У дітей часто виникає бажання висловитися з приводу прочитаного. Вони хочуть поділитися тим, що їх захопило, вразило, але дуже часто в них не вистачає потрібних слів, емоції переважають над висловлюваннями. Писемному мовленню п'ятикласників притаманні такі якості, як довільність, уміння відтворити ситуацію й описати її своїми словами. Однак відношення образних та понятійних узагальнень, з одного боку, і конкретизації їх у мовленні, з іншого, у молодших підлітків набуває конфліктного характеру. Це пояснюється інтенсивним розвитком понять у дітей цього віку. Понятійні узагальнення гальмують, а часто навіть пригашують чуттєві образи тих предметів, до яких вони належать. Ця особливість читацького сприйняття негативно позначається на відповідях молодших підлітків та їх словнику. Звідси стислість, нерозгорнутість їхніх відповідей, одноманітність конструкцій, невиразність індивідуального стилю. Інша особливість власного мовлення п'ятикласників – зайва конкретизація художнього тексту, невміння робити висновки й узагальнення. Відповіді учнів 6-х класів дещо розгорнутіші й різноманітніші за індивідуальним стилем мовлення, хоча в цілому для них характерні ті самі вади, що і для відповідей п'ятикласників.

Образні узагальнення учнів 7-8 класів відзначаються вже певною зрілістю. Так, у мовленні восьмикласників порівняно з молодшими підлітками, глибше виявляється розуміння зв'язку мовлення взагалі й художньої мови зокрема.

Учні 8 класу правильно оперують словами, що вживаються в переносному значенні, вільно використовують прислів'я і при-

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

казки, навіть створюють власні афоризми для підсилення певної думки, характеристики персонажів і т.ін. У цьому віці конфлікт між поняттям і образом у процесі сприйняття художньої літератури поступово пом'якшується і поступається їх плідній взаємодії. І хоча мовлення восьмикласників ще певною мірою скуте, логічне, як правило, переважає над образним, саме на цій віковій сходинці відбувається активне подолання наївного реалізму, відхід од емпіричного, «буденного» сприйняття художніх деталей.

Отже, знаючи особливості розвитку мовлення школярів, можна передбачити під час аналізу такі види робіт, які вдосконалюють усне і писемне мовлення, а відтак сприяють повноцінному становленню їх як читачів. Знання психологічних особливостей сприйняття підлітків допоможе вчителеві правильно спрямувати пізнавальну діяльність учнів у процесі роботи над твором, сприятиме ефективнішому розв'язанню завдань виховання всебічно розвиненої, активної, творчої особистості.

Методи та прийоми вивчення казок на уроках літератури в п'ятому класі (на прикладі поем-казок І.Франка)

Жоден із жанрів літератури не користується такою популярністю у дітей, як казка. Це чудовий засіб розвитку у них фантазії, засвоєння суспільного досвіду. Казковий світ – світ сонця, краси, добра, і до нього не можуть бути байдужими діти. Близькі дитячому розумінню і казкові образи. Діти надто категоричні в оцінці людей, і їм далеко легше сприймати різко полярні казкові персонажі, ніж ті образи, в яких втілюються суперечності людського характеру.

Інтерес до казок у дітей виявляється в ранньому віці і значною мірою зумовлюється особливостями сприймання ними навколишнього світу. Дитині не під силу бачити світ у його реальних взаємозв'язках. Логіка життєвих подій і реальних взаємозв'язків через відсутність необхідного досвіду часто підмінюється у неї казковим, фантастичним.

Діти люблять звірів, уподібнюють їх дії людській поведінці. У своєму розвитку вони завжди проходять стадію анімізму й антропоморфізму. Щодо фантастичних і соціально-побутових казок, то ними учні цікавляться значно пізніше. Для розуміння казок соціально-побутового характеру необхідний соціальний досвід. Він набувається дітьми поступово.

Учнів середнього шкільного віку казка приваблює насамперед гострим захоплюючим сюжетом, буйністю поетичної фантазії, яскравістю барв, особливою сміливістю думки. У казках

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

добро завжди торжествує над злом (діти – оптимісти за своєю натурою!).

Формування понять про народну казку поглиблюється і під час вивчення учнями казок літературного походження, хоч зрозуміло, що літературна казка і народна казка мають свої особливості.

Шкільною програмою передбачено вивчення казок у п'ятому класі. Слід відмітити, що далеко не кожний урок, на якому аналізуються казки, залишає незабутнє враження у дітей, дарує емоційну насолоду. Викликати інтерес в учнів можна не лише змістом навчального матеріалу, а й способом організації навчальних занять. Це безпосередньо стосується методів і прийомів вивчення літератури, в даному випадку казок. Методи і прийоми ґрунтуються на важливих закономірностях педагогічного процесу. Педагогічний процес двоєдиний. У ньому важлива роль належить учителю, який скеровує у певному напрямі, завчасно програмує відповідні форми роботи, за допомогою яких здійснює вплив на дітей. Проте і учень не пасивна фігура в навчанні. Це активна сила педагогічного процесу. А тому методи і прийоми викладання передбачають з боку вчителя способи керування розумовою діяльністю дітей, з боку учнів – способи учіння.

Вибір методів і прийомів навчання визначається в першу чергу віковими особливостями учнів і вимагає врахування їх психічних особливостей. Простежимо це на прикладі організації вивчення казок учнями-п'ятикласниками. Психічні стани школярів залежать від їхнього здоров'я, домашніх, родинних умов, від попереднього уроку, від ставлення до них учителя на уроці, особливо на його початку, і від їхніх вікових і психічних можливостей. Учні 5-го класу ще не спроможні на тривале зосередження, їхня довільна увага ще не міцна. П'ятикласник схильний переключатися з одного предмета на інший, його відтворююча уява або мало розвинута, або взагалі нульова, мислення конкретне, абстрактного мислення ще нема. З огляду на це все, уроки в 5-му класі потрібно особливо урізноманітнювати, застосовувати ТЗН, ілюстрації. Зате почуття школярів яскраві та щирі – і саме їхні емоції мають бути стрижнями уроків. Зважаючи на емоційну сприйнятливість, можна успішно впливати на учнів у виховному, зокрема моральному плані.

На першому етапі пізнання твору основний акцент робиться на відчутті, сприйманні і уявленні. Тому важлива роль належить

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

тут таким видам роботи, як читання казки вчителем і учнями, переказ окремих її сцен, епізодів, складання простого чи цитатного плану, усне малювання та ін. Переказ застосовується не для відтворення прочитаного тексту, а як необхідний засіб для висловлення школярами свого ставлення до зображеного в казці. Учні із захопленням розповідають епізоди, що їм найбільше сподобалися. При цьому вони випускають деталі, а на перший план виставляють дійовий бік сюжету: події, вчинки героїв. Під час такої розповіді переважає інтонаційна виразність, яка поєднується з незв'язністю висловлювань, учневі не вистачає потрібних слів, і він допомагає собі мімікою, жестами. Такі недоліки в усному мовленні школярів долаються поступово в процесі систематичної роботи. Кожне завдання, пов'язане з переказом тексту, має визначити мету. Так, завдання «Розкажіть близько до тексту, якими способами намагався позбутися свого взуття Абу-Касим? Чи вдалося це йому?» є засобом з'ясування того, як побудована казка «Абу-Касимові капці». А таке завдання, як «Опишіть зовнішність коваля Бассіма», передбачає роботу над портретом під час вивчення поеми-казки «Коваль Бассім».

Набуло визнання у практиці роботи словесне (усне) малювання. Треба зауважити, що цей методичний прийом буде дійовим лише тоді, коли учням ставитимуть конкретне завдання літературного аналізу. Словесне малювання застосовують для того, щоб показати дітям виразність, красу художнього слова при відтворенні обстановки, де відбувається дія. Воно дає змогу зосередити увагу школярів на портретах дійових осіб, на їхніх думках, вчинках (наприклад, «Що б ви намалювали на ілюстрації під назвою "Як Фрузя готувала Лиса Микиту до бійки»). Учні описують словами малюнок до казки, заглиблюючись у переживання героя, висловлюючи своє ставлення до нього.

Завдання можуть спрямовуватися на вироблення вмінь давати порівняльну характеристику героям, виявлення авторського ставлення до відображених картин життя, групова характеристика дійових осіб тощо. При цьому вчитель під час усіх названих переказів ставить мету – добитися від п'ятикласників засвоєння нової лексики і образотворчих засобів авторської мови. Кожен цілеспрямований переказ формує в них уміння робити необхідні висновки та узагальнення, бо є свідомим спостереженням над художньою мовою.

Слід практикувати такі види роботи, які б допомогли учням збагнути поетичні узагальнення, що втілені у казках. З цієї метою на уроках можна використовувати приказки і прислів'я, які

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

діти ілюструють відповідними епізодами казки. Так, під час вивчення поеми-казки «Абу-Касимові капці» учні знаходять у творі життєві ситуації, до яких можна було б застосувати такі прислів'я: «Де гроші люблять, там совість гублять»; «Тяжко позиватися латаній свитині з добрим кожухом»...

А щоб виявити, як учні сприйняли казку «Коваль Бассім», можна їм запропонувати намалювати ілюстрації до одного з її епізодів і підписати свої малюнки. Ілюстрації покажуть, чи правильно діти сприйняли, зрозуміли казку і збагнули логіку поведінки її героїв.

Ніщо так ефективно не сприяє розумінню природи казки, як самостійна творчість дітей. Скласти казку – це значить свідомо осмислити ідею, якій підпорядковується і система образів, і її композиційна побудова, і її художньо-зображальні засоби. Робота над складанням казкового сюжету – могутній засіб розвитку уяви. Здатність фантазувати – необхідна якість, яку слід виховувати у дітей.

У працях видатного педагога В.О.Сухомлинського наголошується, що завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, а й серцем, виявляє своє ставлення до добра і зла. Казка пробуджує мислення, розвиває мову, виховує любов до Батьківщини.

Важливим джерелом творчості дітей може стати навколишня дійсність. «Одного разу на світанку, – зазначає В.О.Сухомлинський, – ми з дітьми сиділи на березі ставка, заморожені народженням ранкової зорі. Я розповів дітям казку про чарівника, який посіяв у небі рожеві маківки. Це була казка про Макове поле. Вона пробудила дитячу думку. Тут же на березі ставка, в цей дивний світанок, я почув десять нових казок про сонце і місяць, про небо й жайворонка. Заговорили найнесміливіші, заграла думка у найслабкіших. Я ще раз переконався: казка – це радість мислення...».

Щоб навчити учнів логічно розвивати дію, можна практикувати створення казок на основі запропонованого початку. Наприклад: «Давним-давно жив-був на світі вовк. І такий лютий-прелютий, що нікому від нього життя не було. От зібралися звірі на раду та й почали думати, як провчити вовка...»

Або: «Дуже давно жив один цар. Держава його займала велику частину заходу. Але той цар ніколи на захід не дивився. Винесе, було, собі стільця й сяде лицем до сходу. При тому одне око завжди плакало, а друге сміялось...».

Можна запропонувати учням написати казку на основі

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

заданої сюжетної схеми, дописати казковий твір, передбачивши в ньому логіку життєвих подій.

Складені казки потрібно колективно проаналізувати з погляду їх змісту і особливостей форми. П'ятикласники визначають, до якого виду казок їх можна зарахувати і чому. Запитаємо, що хоче сказати учень своєю казкою, що ріднить її з народними казками, які місця казки учням сподобалися, що вони хотіли б порадити її автору.

Робота над казками має своє продовження і в позакласній діяльності учнів. Можна організувати ранок чи вечір казки. До нього школярі готують костюми казкових героїв, запрошують дітей з початкових класів, своїх батьків. Учитель готує учнів (бажано дівчинку і хлопчика), які ведуть програму, говорять слова від автора тощо. Для інсценізації можна взяти казки, що їх діти вивчали в класі, а також нові (на вибір учителя та учнів). Тут словесник має спільно працювати з учителями музики і співів та малювання. Адже дуже добре, коли казки виконуються у супроводі музики. Учитель малювання разом з учнями старших класів готує декорації для сцени, допомагає виготовити костюми. Святковість має бути присутньою на кожному уроці, а на підсумкових заходах вона є обов'язковою. Діти прилучаються до краси слова у поєднанні з красою музики, співів, образотворчого мистецтва. Їхні душі й серця вбирають у себе добро, правду, щирість, милосердя. Тут виявляється їхня творчість, що є основою життя.

Література:

1. Волошина Н.Й. Вивчення української літератури в 5 класі: Методичний посібник. – К.: Педагогічна думка, 1997. – 144 с.
2. Симакова Л. Психологічні особливості сприйняття художньої літератури учнями підліткового віку // Українська мова і література в школі. – 1985. – №7. – С. 29-33.
3. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. – К., 1995. – С. 237-245.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В п'яти томах, т. I. – К.: Радянська школа, 1976. – 654 с.
5. Франко І. Я. Твори: В п'ятдесяти томах. – К.: Наукова думка, 1976 – 1985.

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КУЛЬТУРИ ПРАЦІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Кожна історична епоха висуває перед загальноосвітньою школою різні завдання. Постійне оновлення завдань, їх деталізація, видозміни, пов'язані, передусім, із розвитком науки і техніки, змінами вимог суспільства щодо підготовки молодого покоління до дорослого життя, розширенням меж інформаційного простору тощо. Незмінними на сьогодні залишаються такі завдання школи: оволодіння учнями знаннями, уміннями і навичками, підготовка їх до майбутньої трудової діяльності, виховання культури особистості, ознайомлення дітей із навколишнім середовищем і людською діяльністю та ін. Трудове навчання, поряд з іншими навчальними предметами, сприяє їх виконанню.

Ще одне завдання, що постає перед сучасною школою в умовах науково-технічного прогресу, змін в економічному просторі країни, це формування високої культури праці учнів.

Дослідженням проблеми культури праці займалося багато вчених (С.А.Анісімов, Г.В.Беленька, Н.В.Дупак, С.В.Журавель, Д.М.Зембицький, В.І.Ковальчук, О.І.Іголкина, С.В.Лісова, Б.М.Ханін та ін), проте вона потребує подальшого обґрунтування.

У даній публікації ми поставили за мету визначити можливості формування основних елементів культури праці в процесі трудового навчання.

Передусім зауважимо, що науковці виділяють як основні різні елементи культури праці. Так, Б.І.Адаскін, досліджуючи проблему виховання культури праці особистості в процесі виробничого навчання, підкреслює важливість таких елементів: точні знання, правильні трудові вміння і навички, творче відношення до праці, нові норми трудової моральності, нові відносини між людьми в процесі праці [1, с.97]. Він вважає знання, навички і вміння – необхідною умовою, ознакою, головним елементом культури праці.

С.Я.Батишев теж звертає увагу на знання, навички і вміння, особливо в трудовій підготовці школярів. Науковець пише, що важливим є набуття загальнотрудових знань, умінь і навиків, що складають фундамент подальшої професійної підготовки [2, с.26]. На його думку, освоєння різноманітних трудових прийомів виконання завдань (проектів), можливість формування умінь та навичок з різних профілів трудової підготовки учнів, набуття

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

власного досвіду, вміння читати креслення, дотримання школярами санітарно-гігієнічних вимог та безпеки праці, планування та організації роботи, самоконтроль та дисципліна – це ті загальнотрудова елементи, що складають основу культури праці учня. Одночасно вони є зародками тих виробничих навиків і умінь, що потрібні майбутньому працівнику.

Д.П.Єльніков, М.Б.Ханін на особливе місце в своїх працях ставлять такий елемент культури праці, як виконання роботи на високому рівні, та вказують, що боротьба за якість виготовлення виробів нерозривно пов'язана з вихованням культури праці школярів [4; 9].

Е.Д.Варнакова, П.І.Мазур, В.А.Поляков, А.Е.Ставровский вважають, що культура праці є складовою змісту наукової організації праці (НОП) [3; 7; 8]. Науковці у своїх дослідженнях пишуть про такі елементи, як якість продукції, економія часу, естетика праці, точність, вміння раціонально використовувати час, вміння працювати в колективі, але не включають їх у склад культури праці. На нашу думку, культура праці хоч і визначається рівнем НОП, але є значно ширшим і багатоаспектнішим поняттям та не входить до складу останньої.

НОП сприяє підвищенню рівня культури праці людини і вирішує такі основні задачі: економічну, психофізіологічну, соціальну [6, с.9]. Впровадження НОП створює оптимальні умови для збереження здоров'я, підтримки працездатності і росту культурного і освітнього рівня [10, с.17].

Різні науковці виділяють різну кількість елементів культури праці. Так, наприклад, Д.М.Зембицький у своєму дослідженні згадує про 40 елементів та визначає як основні три елементи: уміння точно виконувати трудові дії, уміння працювати в колективі, творче відношення до праці [5, с.13].

І це не дивно, оскільки дане поняття є інтегральним і кожен дослідник може на свій розсуд поєднувати окремі елементи культури праці в єдине ціле або поділяти їх на дрібні складові.

Зрозуміло, що кожен елемент відіграє свою особливу роль у формуванні культури праці учня. Разом із тим, виявити рівень сформованості культури праці учнів одразу за усіма елементами неможливо. З огляду на це в процесі дослідження ми намагалися виявити основні елементи культури праці школяра, а вже потім виявляли рівень сформованості у нього кожного елемента.

Для того, щоб виявити основні елементи культури праці було проведено анкетування вчителів, яке охопило 841 особу. Респондентами стали: адміністрація шкіл, учителі початкових

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

класів, учителі природничо-математичних та гуманітарних дисциплін. Перед ними було поставлено завдання: «Із переліку елементів культури праці визначте основні його складові». Результати анкетування показали, що з 37 запропонованих елементів культури праці респонденти виділили 12 основних:

- уміння і навички планувати роботу;
- уміння аналізувати зразок та умови завдання;
- уміння працювати в колективі;
- уміння готувати робоче місце і утримувати його в порядку;
- уміння економно витратити час;
- дотримання правил безпеки і гігієни праці;
- уміння читати графічну документацію;
- вимірювальні уміння;
- уміння економно розмічати та використовувати матеріали;
- уміння раціонально добирати матеріали;
- уміння раціонально і правильно добирати інструменти;
- креслярсько-графічні вміння.

Слід зауважити, що респонденти виділяли також інші елементи культури праці, але у порівнянні з вище перерахованими їх обрало набагато менше учителів (у всіх випадках менш ніж 50%).

Аналіз програми трудового навчання для 5-9 класів [9] показав, що проблема формування культури праці учнів сьогодні вирішується поверхово. Це завдання проголошене лише у вступі до програми, а в змісті останньої відсутні будь-які вказівки стосовно організації даного процесу. Більш того, у змісті програми згадуються далеко не всі елементи культури праці.

На наш погляд, пояснювальну записку до програми потрібно доповнити визначенням культури праці учня, а в її змісті розширити перелік елементів культури праці та чітко розподілити їх за модулями. Це допоможе вчителю зрозуміти суть питання, знайти шляхи для його вирішення, спрямувати свій творчий потенціал на формування культури праці школярів.

Проведене дослідження доводить, що багато тем програми трудового навчання безпосередньо спрямовані на формування конкретних елементів культури праці учня. Але на уроці неможливо охопити весь спектр елементів культури праці одночасно. Цю проблему треба вирішувати поетапно і цілеспрямовано, починати з найпростіших елементів культури праці, і поступово ускладнюючи їх (див. таблицю 1).

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Таблиця 1

**Формування елементів культури праці
на уроках трудового навчання**

<i>Назва навчального модуля</i>	<i>Елементи культури праці</i>
5 клас	
Людина і виробництво.	Формування вимірювальних умінь та умінь дотримуватись правил безпеки і гігієни праці під час роботи в шкільних майстернях.
Культура харчування. Технологія приготування кулінарних страв.	Навчати ставити мету, планувати свою роботу в процесі приготування кулінарних страв (бутербродів, гарячих напоїв, страв із яєць).
Проектування та виготовлення виробів із текстильних матеріалів.	Формування вміння аналізувати зразок та умови завдання в процесі вишивання, в'язання гачком, пошиття постільної чи столової білизни.
Технологія благоустрою і озеленення території.	Дотримання правил охорони ґрунту, санітарно-гігієнічних вимог та безпеки праці під час операцій з обробітку ґрунту.
Варіативна частина: «Виготовлення виробів з бісеру».	Формування вмінь правильно і раціонально добирати основні та допоміжні матеріали.
6 клас	
Людина і виробництво.	Формування вмінь читати графічну документацію (креслення і ескізи деталей об'ємної форми).
Культура харчування. Технологія приготування кулінарних страв.	Формування вмінь правильно і раціонально добирати інструменти, використовувати їх за функціональним призначенням.
Проектування та виготовлення виробів із текстильних матеріалів.	Формування вмінь планувати свою роботу: ставити мету та складати точний план роботи з урахуванням специфіки завдання (в процесі виготовлення вишитих виробів, виробів в'язаних спицями, пошиття фартуха).
Технологія благоустрою і озеленення території.	Формування вмінь правильно добирати посівний матеріал (насіння) для висівання на шкільних клумбах.
Варіативна частина: „Художньо-декоративна обробка шкіри”.	Формування вмінь економно розмічати та використовувати матеріали в процесі виготовлення виробів із шкіри.
7 клас	
Людина і виробництво.	Формування вмінь економно витратити час, визначити продуктивність праці (за нормами виробітку та нормами часу), проводити хронометраж.
Культура харчування. Технологія приготування кулінарних страв.	Формування вмінь раціонально і правильно добирати харчові продукти для приготування кулінарних страв із крупів, макаронних виробів, молока і молочних продуктів, умінь розрізняти їх за якістю та терміном вживання.
Проектування та виготовлення виробів з текстильних матеріалів.	Формування вмінь економно розмічати та використовувати матеріали під час виготовлення виробів з текстильних матеріалів, оздоблених «мережкою», в'язаних спицями і в процесі пошиття спідниці. Привчати творчо використовувати залишки тканини в подальшій трудовій діяльності.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Технологія благоустрою і озеленення території.	Формування вмінь правильно і раціонально обирати інструменти. Дотримання правил і вимог до організації зберігання інструменту та прийомів безпечної роботи при їх використанні в процесі оформлення (фігурне обрізування) кущів та дерев.
Варіативна частина: «Виготовлення виробів у техніці макраме».	Формування вмінь працювати в колективі: переймати чужий досвід, старанно і відповідально виконувати свої обов'язки, проявляти товариську взаємодопомогу і взаємовиручку.
8 клас	
Людина і виробництво.	Розвиток технічного мислення, креслярсько-графічних умінь в процесі виконання та читання креслень деталей, що містять розрізи та перерізи.
Культура харчування. Технологія приготування кулінарних страв.	Формування вмінь працювати в колективі. Виховання почуття обов'язку і відповідальності за результати своєї діяльності перед собою і колективом, умінь прислухатися до думки інших і поважати її (в процесі приготування страв із м'яса, м'ясних продуктів, риби та рибних продуктів).
Проектування та виготовлення виробів з текстильних матеріалів.	Формування вмінь аналізувати зразок та умови завдання в процесі вишивання, в'язання спицями, пошиття плечового виробу.
Технологія благоустрою і озеленення території.	Формування вмінь раціонально розподіляти та економно витрачати час при виконанні технологічних операцій по догляду за плодовими деревами.
Варіативна частина: «Штучні квіти».	Формування вмінь самостійно, правильно та раціонально добирати матеріали та інструменти для виконання трудових завдань, по-господарськи ставитись до інструментів і матеріалів.
9 клас	
Людина і виробництво.	Формування вмінь планувати свою роботу і аналізувати її результати, робити висновки, навичок самоконтролю трудової діяльності.
Культура харчування. Технологія приготування кулінарних страв.	Формування вмінь дотримуватись правил організації робочого місця і процесу роботи, техніки безпеки, електробезпеки та пожежної безпеки, правил НОП, санітарно-гігієнічних вимог. Привчання працювати з харчовими продуктами і кухонним інвентарем у процесі приготування страв із крупів, макаронних виробів, молока, молочних продуктів в спеціальному одязі, утримувати чистоту і порядок на робочому місці і в майстерні.
Проектування та виготовлення виробів з текстильних матеріалів.	Формування вмінь вимірювальних навичок та вмінь читати графічну документацію в процесі проектування та виготовлення виробів з текстильних матеріалів, вмінь встановлювати зв'язки між різними технологічними об'єктами і процесами, реальних уявлень про організацію праці в умовах сучасного виробництва.
Технологія благоустрою і озеленення території.	Формування вмінь працювати в колективі: організовувати процес діяльності групи, планувати та розподіляти роботу між її членами, переймати чужий досвід, старанно і відповідально виконувати свої обов'язки, з повагою

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

	ставитись до своєї праці і праці інших людей, поважати думку інших. Навчати школярів отримувати задоволення від активної участі у суспільно-корисних справах, проявляти товариську взаємодопомогу і взаємовиручку.
Варіативна частина: «Оздоблення одягу».	Формування вмінь аналізувати зразок та умови завдання, знаходити приклади інших аналогічних виробів (за зразком) та визначати умови їх виготовлення.

При такому підході вчитель конкретно усвідомлює, які саме елементи культури праці доцільно формувати при вивченні певної теми. Це допоможе йому сконцентрувати свою увагу, глибше зрозуміти проблему, зменшити витрати часу на пошук потрібної інформації тощо.

Таким чином, трудове навчання надає значні можливості для формування культури праці учня. Тому подальші дослідження мають бути пов'язані з розробкою методики оволодіння учнями 5-9 класів основними елементами культури праці.

Література:

1. Анисимов С.А. Культура труда совершенного рабочего. – М.: Профиздат, 1985. – 80 с.
2. Батышев С.Я. Трудовая подготовка школьников: Вопросы теории и методики. – М.: Педагогика, 1981. – 192 с.
3. Варнакова Е.Д. НОТ и методические требования к руководству воспитанием культуры труда // Научно-методический сборник. – Вып. 20. – Ленинград. – 1970.
4. Ельников Д.П., Ханин М.Б. Воспитание школьников в процессе трудового обучения: (Из опыта работы): Пособие для учителей труда. – М.: Просвещение, 1979. – 111 с.
5. Зембицкий Д.М. Формирование у старшеклассников культуры труда в условиях межшкольных учебно-производственных комбинатов (на примере трудовой подготовки по металлообработке): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – М., 1980. – 25 с.
6. Каганов Л.Л. Научная организация труда преподавателя техникума: Учебно-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1979. – 165 с.
7. Мазур П.И. О формировании у младших школьников навыков организации труда // Обучение основам НОТ как средство трудового воспитания учащихся. – М.: Просвещение, 1976. – С. 13-16.
8. Поляков В.А., Ставровский А.Е. Общая методика творческого обучения в старших классах. – 2-е изд., исправленное. – М.: Просвещение, 1980. – 110 с.
9. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання 5-9 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 305 с.
10. Саксаганский Т.Д. Основы научной организации труда // Школа и производство. – 1985. – № 8. – С. 17-19.

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

За новою навчально-виховною концепцією вивчення української мови учні мають не тільки засвоїти певну суму граматичних правил, лінгвістичних та літературознавчих понять – вони повинні вільно володіти усною й писемною мовою, послуговуватися нею в різних ситуаціях.

Як же донести до кожного школяра багатство й красу рідного слова, виробити вміння невимушено вести бесіду, створювати тексти літературною мовою? Ніякі новітні педагогічні технології не допоможуть словесникові це зробити, коли він за суб'єктом навчання не бачитиме живої людини, яка росте, пізнаючи навколишній світ і себе в ньому, не відчує серцем душі цієї підростаючої особистості.

Працюючи над проблемою формування національно-мовної, духовно багатой особистості на уроках української мови та літератури, можна сказати, що вдосконалення вмінь і навичок в учнів визначати та вирішувати проблеми, поставлені перед ними на уроці, та самостійно робити висновки, вміло висловлювати свою думку, обґрунтовуючи її, відстоювати власні позиції, відбувається лише за умови систематичного включення учнів у навчально-пошуковий та навчально-виховний процеси.

Розширювати, збагачувати досвід дитини (інформаційний і емоційний) завдяки духовному досвідові, втіленому у художніх творах, ведучи її від особистісного, обмеженого віком сприймання життєвих проблем до розуміння, а відтак і усвідомлення загальнолюдських моральних норм та світоглядних категорій, що існують одвічно і є основою людського буття, – одне з основних завдань, які я ставлю перед собою при викладанні літератури та мови у школі.

Сучасна школа повинна насамперед піклуватися про розвиток особистостей. Чи не тому ми часто бачимо світ у чорнобілих кольорах, що в ньому так мало людей, які мають свої думки, переконання?

Література й мова вивчаються в школі не для того, щоб через багато років людина могла розповісти всі правила, назвати біографічні дані кожного письменника, знати тему та ідею художнього твору. Ставлю перед собою інше завдання – навчити дитину жити, думати, розуміти мовні правила, користуватися ними, вільно володіти усним та писемним мовленням.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Потрібно, щоб кожний учень усвідомив: мова не просто засіб спілкування, а генетичний код, і порушення цього коду породжує хаос у душі, розриває генетичний зв'язок між поколіннями. К.Ушинський писав: «Відберіть у народу все – і він усе може повернути, але відберіть мову, і він більше ніколи не створить її» [6].

Учитель, йдучи на урок має вірити, що він йому вдасться, що буде кращим за попередні. З цього приводу В.Сухомлинський писав: «Учитель готується до свого найкращого уроку все життя» [6, с.28].

Будь-яка творчість передбачає любов, тому і діяльність учителя немислима без неї. Якщо учень і вчитель ідуть на урок з почуттями любові, добра, поваги, то відбудеться єднання душ, що сприятиме ефективному навчанню і вихованню. Саме з любові й поваги проростає коріння взаєморозуміння, взаємозбагачення, взаємодопомоги, взаємодовіри, взаємоконтролю. Якщо вчитель зуміє поєднати любов до своєї справи і до своїх учнів, він справжній учитель.

Дитина – не папір, на якому потрібно щось намалювати, це папір з малюнком, який нанесла природа. Отже, потрібно лише створити умови для навчання й виховання. «Не вчи камінь котитися, сама природа навчила його. Прийми лише перешкоду, і він сам покотиться», – справедливо писав Г.Сковорода [5, с.83].

Доброзичливе, щире, відкрите, емоційне, наукове спілкування – ось що таке уроки мови й літератури. На них учень і вчитель обмінюються враженнями, сперечаються, висловлюють свої думки, пізнають щось нове. Найкорисніші уроки, які наповнені добрими емоціями і почуттями, на яких панує робоча, ділова атмосфера.

Якщо ви зайшли до класу, а очі учнів «мертві», ледь жевріють, спробуйте своїм поглядом, словом «запалити» їх, тому що без цього ваш урок пройде марно.

Тихо лине музика вечірнього зорепаду, наповнює душу неповторними почуттями, сіє в неї золотий засів. Що зійде з нього? Обов'язково щось добре, красиве, щире, ласкаве. Лиш добро беру в своє серце, адже завтра буде спілкування з людськими душами, які не можна наповнювати злом і жорстокістю, зрадою і підлістю. Завтра будуть нові уроки, на яких не може бути неправди і нещирості. Усе це буде завтра, але розпочинати слід сьогодні. І так буде завжди!

Урок – складне педагогічне явище. Це той вузол, у якому взаємодіють зміст навчального предмета (його логіка), психоло-

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

гія сприймання і засвоєння предмета учнями під керівництвом вчителя. Саме на уроці здійснюється процес навчання у своїй суті: тут учні, організовані вчителем, засвоюють передбачену програмою систем знань, умінь та навичок; тут же визначається зміст і напрям позакласної й позашкільної роботи учнів, що становить невід'ємну частину всього навчально-виховного процесу.

Щоб змусити дітей працювати весь урок, бажано викликати в них активний (діючий) інтерес до предмета, проблемно викладати матеріал, використовувати науково-популярну літературу, технічні засоби навчання, мовленнєві взірці, таблиці, логічні схеми, різні види самостійної роботи учнів на уроці, унаочнювати навчання.

Єдність форм і методів навчання є основною умовою розвитку пізнавальних інтересів дітей.

Формою роботи став урок, основним методом – частково-пошуковий і проблемний виклад знань. Слід підкреслити, що різноманітні форми проведення навчальних занять не тільки урізноманітнюють навчальний процес, але і викликають в учнів задоволення від самої діяльності. Не може бути цікавим урок, якщо учень постійно включений в одноманітну за структурою і методикою діяльність. Тому різноманітність форм навчальних занять, різні організаційні прийоми з використанням проблемних методів навчання дають можливість учням брати участь у різних видах діяльності. Якщо учень на уроці відволікається від занять, захоплюється сторонніми справами, то вчителю менш за все допоможуть нотації чи окрики. Повернути учня до «процесу розумової праці» (В.О.Сухомлинський) можна, я впевнена, тільки зацікавивши його новим прийомом занять чи якимсь дорученням йому особисто. У дітей добре розвинена уява, образне мислення.

Унаочнювати викладання і збагачувати запас уявлень, що є у дітей (їх попередній досвід): доречно через використання репродукцій та ілюстрацій; організацію заочних подорожей-екскурсій; розв'язування з дітьми ребусів, кросвордів; проведення історичних вікторин. Проте спиратися лише на мимовільну увагу дітей теж не варто, потрібно розвивати логічне мислення, творчу уяву, вони вміють відокремити головне від другорядного, встановити причину і наслідки даної події, явища, зробити власні висновки.

Емоційний виклад учителем теми, продумана, цікава робота з художнім текстом, глибокий аналіз твору учнями – все це збагачує духовний світ вихованців. Перед учнями герої твору

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

повинні постати як живі люди, у той же час не слід забувати, що це художні образи, що кожен з них є носієм відповідної авторської ідеї.

На кожному уроці доречно створити відповідний психологічний фон. Так, починаючи вивчення творчості Лесі Українки, завчасно даю завдання одній учениці, яка виконуватиме своєрідний пролог у творчості.

*На шлях я вийшла ранньою весною
І тихий спів несмілий заспівала,
І хто стрічався на шляху зі мною,
Того я щирим серденьком вітала...*

У літературних творах діти часто знаходять свої життєві ідеали, важливі для них ідеї. Мистецтво слова значною мірою формує їхній світогляд, тому слід якнайефективніше використовувати твір з цією метою. Важливо, думаю, навчити дітей читати книжку так, щоб, закривши її, вони хоч трохи подобришали, стали чеснішими, не такими черствими і байдужими. А тому, коли аналізуємо п'єсу І.Котляревського «Наталка Полтавка», варто акцентувати увагу на доброті і гуманності героїв твору. Перед початком вивчення п'єси дайте завдання: читаючи твір, звернути увагу, де і в чому виявляється доброта персонажів, що робить їх кращими. Сценки розмови Наталки з возним, матір'ю обов'язково інсценуємо. Адже саме в цих діалогах дев'ятикласники мають змогу побачити всі ті чесноти селянської дівчини, які й досі приваблюють до себе читача і глядача: розум, доброту, щирість серця, почуття власної гідності, шанобливість до старших, працьовитість тощо.

Викладаючи у школі мистецтво слова, не забуваймо, що ми словесники, повинні донести до розуму й серця учнів не лише ідейний зміст твору, а й нев'янучу його художню красу, барвистість і милозвучність народної мови, збагатити досить убогий словниковий запас учнів, його естетичний світ.

Старшокласники вже мають певну систему світоглядних уявлень. І тому вчителеві треба дотримуватися правила «не діяти в лоб», не нав'язувати категорично свою думку (навіть у випадках, коли авторитет учителя досить вагомий для учня), а прагнути забезпечити альтернативність позиції читача відносно морально-етичних проблем, що порушуються на уроці, і художнього твору з його поліфункціональністю. Реалізується це завдяки методам, що забезпечують стимулювання діалогу й полілогу. Для цього застосовуються різні типи, форми уроку, методи, прийоми аналізу. Але за будь-яких умов, особливо

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

в старших класах, необхідно виходити з позиції автора та естетичної структури поетичного тексту. Навіть якщо це буде урок-диспут, де переважає аналіз етичних проблем. На основі твору Ліни Костенко «Древлянський триптих» учні дискутували, розв'язуючи проблему добра і зла. І виявилось, що старшокласники намагаються виправдати помсту Ольги, яка спалює все і всіх. Аргументи різні (закон помсти, любов до Ігоря, розплата за те, що осиротили сина), але більшість схиляється до того, що Ольга діяла в інтересах держави, тому її дії хоч і жорстокі, але спрямовані на добро. У даному разі учні оперували науковими оцінками істориків, а не виходили з того, заради чого написала твір Ліна Костенко. Тож учнів треба спрямувати на те, щоб вони читали художній твір, а не посилалися на факти з підручників історії.

- Чому твір має назву «Древлянський триптих»?
- Чому вся перша частина присвячена описові перебування поетеси у правічних лісах Полісся?
- Як сприймається поетесою суть людського буття у цих лісах?
- Чому на думку приходить історія розправи древлян над князем Ігорем?

А далі – помста Ольги з докладним описом жахливих картин спалення древлян і, нарешті, кінець як новий початок – народження князя Володимира від дочки древлянського князя Малуші...

І композиція, і засоби виразності у творі відтворюють глибоку філософську думку про добро, зло і гармонію людського буття. Якраз це цікавить Ліну Костенко, ці проблеми вона осмислює, а не дає оцінку Ользі як державотворцю. Зрозуміти це учні зможуть за умови серйозного літературознавчого аналізу.

Проблема формування мовної особистості не нова у лінгводидактиці. Так, ще Ф.Буслаєв у своїй праці «О преподавании отечественного языка» вказував на нерозривну єдність рідної мови з особистістю учня: «Рідна мова так зрослася з особистістю кожного, що вчити її означає водночас розвивати духовні особливості учня». Упродовж ХХ століття ця проблема привертала увагу багатьох учених (Ю.Караулові, Г.Богіна, Л.Паламар та ін.) [7, с.12].

У методичній науці усталилося поняття «національно-мовна особистість». Воно ґрунтується на принципі активної комунікації, вмінні продукувати висловлювання (тексти) різного ступеня складності й насиченості національно-маркованими одиницями,

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

тобто властивими мові словами, формами, словосполученнями, синтаксичними конструкціями.

Для учнів 5-7 класів висувається необхідність засвоювати і сприймати національну самобутність мови на рівні фонетики, лексики й граматики. На це націлює й чинна Програма з рідної мови: «готувати освічених людей, які на належному рівні вміють практично користуватися рідною мовою в найрізноманітніших життєвих ситуаціях» [3].

Наводимо деякі приклади вправ та завдань, які можуть бути використані на кожному уроці з метою поліпшення функціонування української мови у процесі учнівського мовлення.

Вправи на добір, доповнення, редагування:

- прочитати запропонований учителем текст, замінивши недоречно вживані слова;
- доповнити речення, завершивши висловлену думку;
- виділене слово замінити на фразеологізм (або навпаки);
- відредагувати неправильно побудовані речення;
- створити речення за даним початковим словом (наприклад: пісня, мова, сонце, ромашка);
- замінити у тексті одні мовні одиниці іншими, враховуючи стиль тексту;
- вставити найвдаліші, на думку учнів, порівняння;
- доповнити певну семантичну групу слів іншими (наприклад: квітка – троянда, явище природи – туман);
- відредагувати текст, уникаючи тавтології окремих членів речення (таке завдання доцільно використати під час вивчення головних і другорядних членів речення);
- дібрати по кілька синонімів до запропонованих слів;
- перекласти українською мовою.

Усні творчі вправи комунікативного характеру.

За браком часу не обов'язково, щоб розповідь була об'ємною, здебільшого це – мініатюри. Такі вправи сприяють розвитку мислення й мовлення, готують до контрольних усних переказів і творів, формують уміння імпровізувати, привчають контролювати зв'язність і правильність мовлення.

- побудувати розповідь на певну тему (учень самостійно обирає) на основі запропонованих учителем слів;
- скласти оповідання за початком;
- скласти твір-мініатюру, використовуючи запропоновані фразеологізми, власне українські слова;
- вигадати розповідь на основі якогось прислів'я, певної теми з використанням вивчених частин мови;

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

- описати запропонований предмет у різних стилях;
- скласти усний твір-розповідь за картиною (добирає вчитель), з елементами опису домашніх тварин.

Робота парами, групами (5-6 учнів)

- побудувати діалог за певною ситуацією спілкування (під час вивчення способів творення прикметників можна, наприклад, запропонувати розіграти діалог, використовуючи прикметники у зменшено-пестливій формі за такою ситуацією: татко подарував донечці на день народження папугу; можна описати домашніх тварин або улюблену іграшку);

- один учень починає речення, інший продовжує;
- розгорнути запропоноване висловлювання;
- розіграти сценки на теми: «У тролейбусі», «У магазині», «У бібліотеці»;
- продискутувати на обрану самими ж учнями тему (вчитель контролює правильність вживання форм слів, нормативність, багатство мовлення);
- група учнів колективно редагує текст.

З наведеного кола проблем можна дійти таких висновків, що національно-мовна особистість має передбачати такі якості, вміння і навички учнів:

- виявляти інтерес до вивчення української мови та літератури, відчувати потребу у здобутті знань та виробленні комунікативних умінь;
- створювати тексти, використовуючи різноманітні засоби виразності мови та національно марковані одиниці;
- імпровізувати мовлення відповідно до ситуацій спілкування;
- розрізняти мовлення художнього, ділового, розмовного, наукового стилів, як під час слухання готового тексту, так і в процесі продукування усного (письмового) висловлювання (феномен «національно-мовна особистість» тісно пов'язаний з функціональною стилістикою);
- будувати монологічний виступ;
- користуватися різними типами мовлення;
- переказувати прослуханий текст за самостійно складеним простим планом;
- вміти поєднувати репліки у процесі діалогу, розгортати діалог;
- додержувати основних правил спілкування під час монологічного і діалогічного мовлення;
- враховуючи умови розвитку людської цивілізації, з одного

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

боку, національної своєрідності української літератури в різноманітній національній палітрі світу, з другого, словесник має виробляти в учнів засобами літератури ідейні орієнтири, що визначали б гідне людині життя на Землі;

- знання, одержані в процесі вивчення літератури, слід інтегрувати в цілісне світоглядне уявлення і не просто встановлювати міжпредметні зв'язки, а показувати нерозчленованість світу природи і світу людини в єдиному бутті, за єдиними законами, подаючи це через образи-символи, подібно до міфологічних універсалій, що відбивали цілісне логічно-емоційне уявлення про світ;

- обов'язково враховувати дитяче сприйняття літератури (як вікове, так і особистісне) і розумно співвідносити його з серйозним літературознавчим аналізом, сприйманням літературного твору як естетичного феномена, для чого ознайомлювати учнів з різними методами дослідження в літературознавстві, добирати відповідно до об'єкта метод аналізу;

- урок літератури за структурою повинен наближатися до мистецького явища, композиція – відбивати рух емоційного переживання, а не тільки сприймання на рівні розуму;

- інноваційні методи на уроках літератури не варто переносити буквально, необхідно знаходити такі форми застосування, які б не порушували єдність логічного й емоційного сприймання, щоб кожна проблема чи схема не тільки сприймалася, а й переживалася.

Література:

1. Абрамова І. Педагогический риск: теория и практика. – Магистр. – 1999. – №5.
2. Психология: Словарь. – М.: 1990. – 494 с.
3. Волощук І. Структура творчих здібностей особистості // Українська мова і література в школі. – 2002. – №6.
4. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання літератури // Дивослово. – 2002. – №10,11
5. Зязюн І., Сагач Г. Краса педагогічної дії. – К., 1997. – 302 с.
6. Ковальчук О., Мозолюк Б. Українська література: уроки активного співробітництва. – Тернопіль. – 2001. – 61 с.
7. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів. – Харків, Основа, 2005. – 110 с.

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ У СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ УМОВАХ

Необхідність підвищення рівня економічної освіти в Україні потребує розробки принципово нової стратегії викладання економічних дисциплін на засадах Національної концепції економічної освіти. В умовах постсоціалістичного розвитку, коли у старшого покоління немає ринкового мислення, надзвичайно важливою стає освіта молоді. Вирішення цієї проблеми можливе, зокрема, через новий зміст освіти, створення коледжів, ліцеїв – навчальних закладів нового типу для обдарованих дітей, які орієнтуються на різні сфери державної діяльності [1].

Основною метою економічної освіти можна вважати формування економічного мислення, а її результатом – економічно обґрунтовану практичну діяльність. Але якщо теоретично формулювати цю мету дуже просто, то її практична реалізація створює неабиякі проблеми [1].

Саме тому для задоволення потреб держави та запитів населення в 1993 р. був створений Херсонський ліцей журналістики, бізнесу та дипломатії (з 1996 р. – Херсонський ліцей журналістики, бізнесу та правознавства (ХЛЖБП)), засновником якого був В.В.Бобров, кандидат педагогічних наук, почесний доцент Херсонського державного університету. Головною метою навчального закладу є виховання й розвиток талановитих та здібних дітей, формування творчої особистості, становлення її фізичного та морального здоров'я, виховання громадянина України, здатного до напруженої праці в нових економічних умовах і збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, відтворення його культури й духовності.

Перехід на ринкові принципи економіки кардинально ускладнив стратегію функціонування як загальної державної системи освіти, так і бізнес-освіти зокрема, що на сьогодні дуже широко представлена приватними ВНЗ та школами. Різке зростання кількості суб'єктів господарювання, велика різноманітність сфер бізнесу, його широка орієнтація – від цілих секторів економіки до зовсім вузьких ніш на ринку – і багато іншого, що зумовлює різні характери поведінки та стратегії на ринку, підходів до домінування та розвитку ринків, на яких працюють економічні агенти, фактично означало появу надзвичайно широкого спектру критеріїв якості та вимог до робочої сили. Звичайно, серед цієї множини трапляються загальні, спільні

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

– письмової контрольної роботи, усного екзамену, зовнішнього тестування, творчих конкурсів, співбесід тощо), використовуючи при цьому банк даних, накопичений за 12 років існування ліцею.

Не відомо, як довго в Україні ВНЗ державного зразка будуть продовжувати орієнтуватися на середній рівень знань студентів. Однак, незаперечним є факт, що розподіл аудиторії студентів на кращих і гірших і, відповідно, перенесення західного досвіду демонструють бізнес-школи.

Для того, щоб встановити зв'язок із бізнесом, у бізнес потрібно йти як професору, так і асистенту. Деякі західні бізнес-школи сповідують підхід 4×25 – кожен викладач витрачає 25% – часу на викладання, 25% – на методологічну підготовку, 25% – на дослідницьку діяльність та 25% – на роботу в бізнесі як консультант, тренер, стажер. Звісно, це умовно, тому не означає суворого розподілу часу викладача саме на чотири частини. На різних стадіях «життєвого циклу» викладача співвідношення може змінюватися [4].

ВНЗ завжди виграє від співробітництва із бізнесом. Навіть якщо уявити, що у підсумку такого співробітництва частина викладачів може перейти в бізнес, це аж ніяк не означає втрати працівників – вони матимуть менше навчального навантаження, однак якість їхньої праці буде вищою. Якщо ж викладач повністю залишає ВНЗ, то він, напевно, має інше покликання, і вищий навчальний заклад знову виграє.

Для поглиблення зв'язку навчального закладу з бізнесом має бути об'єктивна необхідність. Потрібно створити підприємству та його співробітникам такі умови, коли тісна співпраця з бізнес-освітою є об'єктивною умовою «вживання».

Система якості ВНЗ має ґрунтуватися не тільки на оцінюванні ресурсів і процесів (кількість докторів наук, кандидатів, площі навчальних аудиторій, кількість комп'ютерів, аудиторних годин тощо), але й на оцінюванні якості кінцевого продукту (кількість випускників, які працюють за спеціальністю, їхня зарплатня, відгуки роботодавців, відгуки випускників упродовж 3-5 років після закінчення навчання). Бізнес-освіта (ВНЗ) має поєднувати (незважаючи на те, що це непросто) риси академічного закладу та комерційного підприємства. Це позначатиметься на його підходах до управління, структурі організаційної побудови ВНЗ [4]. Проаналізуємо дану ситуацію на динаміці працевлаштування випускників Херсонського ліцею журналістики, бізнесу та правознавства.

Кінцева мета педагогічного колективу – навчити ліцеїстів

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

одержувати знання заради задоволення власних інтелектуальних потреб, одержання насолоди від процесу пізнання, опанування глибин якоїсь із навчальних дисциплін, що зацікавила більше.

Також колектив докладає зусиль, щоб логіка навчання й викладання в ліцеї збігалася з логікою наукової роботи, створює атмосферу, яка сприяє напруженій розумовій діяльності, творчості.

З таблиці 1 видно, що профільне навчання ліцею журналістики, бізнесу та правознавства відповідає його спрямованості. Майже 95% випускників (1993-2005 р.) були зараховані до вищого навчального закладу за профільним навчання, а саме 446 чол. до гуманітарного напрямку, 146 чол. – економічного та 97 чол. – правового. Основним вищим навчальним закладом (ВНЗ) для ліцеїстів залишається Херсонський державний аграрний університет, який є базовим навчальним закладом. Також про ефективність цієї роботи свідчить широкий спектр вищих навчальних закладів України та зарубіжжя, студентами яких стають наші випускники: Херсонський державний університет, Херсонський національний університет, Херсонський економіко-правовий інститут, Київський політехнічний університет, вищі навчальні заклади Росії, Австрії, Ізраїлю, Англії тощо. Досягнення таких результатів пояснюється специфікою змісту та організації навчання у ліцеї.

Таблиця 1

Працевлаштування випускників Херсонського ліцею журналістики, бізнесу та правознавства Херсонської міської ради

Навчальний рік	Випускників	Вступило до ВНЗ		Профіль ВНЗ						
		Кількість	ХДАУ	Гуман.	Екон.	Прав.	Техн.	Пед.	Журн.	Інші
1993-1994	52	25	11	9	5	-	-	-	-	-
1994-1995	56	47	15	9	10	-	13	-	-	-
1995-1996	52	48	14	10	7	-	8	-	1	8
1996-1997	85	77	25	23	12	-	9	-	8	-
1997-1998	126	116	29	32	11	-	21	-	1	22
1998-1999	117	110	28	40	15	9	14	-	-	4
1999-2000	125	114	31	43	12	16	7	-	2	3
2000-2001	145	134	30	27	25	23	16	7	1	5
2001-2002	152	145	32	78	16	11	4	-	3	1
2002-2003	138	127	30	64	12	7	6	1	4	3
2003-2004	144	139	31	67	11	15	5	4	3	3
2004-2005	110	106	24	44	10	16	6	4	-	2
Всього	1302	1188	300	446	146	97	109	16	23	51

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Таким чином, для того, аби побудувати якісну освіту, яка б справді відповідала вимогам сучасних ринкових відносин, потрібно не лише окреслювати проблеми, а й створювати належні інститути координації бізнесу та бізнес-освіти. Слід наголосити, що формування нових інституціональних каркасів для розвитку нових ринків потребує значних витрат. Головні витрати припадуть на формування самого розуміння і зацікавленості бізнесу у становленні якісної бізнес-освіти, а також формування розуміння самими ВНЗ та бізнес-школами необхідності спільного вибудовування ринку і формування його «правил гри» та механізмів координації спільних зусиль. У будь-якому разі, із майже сторічного світового досвіду, перш за все США, та досвіду проведення координаційних заходів учасників ринку бізнес-освіти в Україні можна спрогнозувати, що саме шляхом подальшого інституціонування ринку буде рухатись розвиток бізнес-освіти в Україні, що, безсумнівно, створить умови для його вдосконалення та підвищення ефективності.

Тому керівництво ХЛЖБП цілком підтримує та бере активну участь у створенні Херсонського регіонального університетського центру аграрної освіти та науки, який було засновано у 2005 році. Мета його полягає в створенні структури, що органічно поєднує систему навчально-наукової діяльності (лицей, коледжі, навчально-наукові інститути); систему дослідницької діяльності (науково-дослідні інститути УААН, станції, центри), систему практичної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців та служб інтелектуального сервісу відповідних секторів АПК в регіоні.

Таким чином, підвищити якість середньої освіти можна тільки за рахунок профільного навчання, ефективність якого досягається на основі постійного моніторингу (лицей – ВНЗ – працевлаштування) та за рахунок створення центрів, які поєднують середню освіту, вищу освіту та виробництво.

Література:

8. Аксьонова О.В. Методика викладання економіка: Навч. посібник – К.: КНГУЄ, 1998. – С. 280.
9. Руденко О. Освітнянський продукт має купуватися. // Синергія – 2003. – №3(7). – С.7.
10. Заболотний В., Ушакова Н. Якість роботи вузу можна оцінити // Синергія. – 2003. – №1(5). – С.2.
11. Чернишова С. А чи бізнес ми? // Синергія. – 2003. – №3(7). – С.4.

Шевченко А.І.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВДУМЛИВОГО ЧИТАЧА ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Освітняни наполягають на необхідності відійти від стандартів навчання, стереотипів педагогічного мислення. Варто змінити акценти у системі освіти: йти не від знань до дитини, а навпаки – від дитини, від її можливостей до навчального предмета. Учень – головна діюча фігура всього навчального процесу. У програмі із зарубіжної літератури подано одне з головних завдань вивчення літератури в школі – підвищити інтерес учнів до читання і розширити їхній читацький досвід, навчити правильного, вдумливого, виразного читання та розуміння прочитаного, що буде сприяти розвитку сталої зацікавленості читанням [1].

Саме література виконує головну роль у формуванні світогляду, характеру й особистісних якостей, естетичних смаків учнів. Метою сучасного уроку стає вже не нагромадження знань, а пошукова діяльність, спрямована на формування вмінь і навичок вдумливого читача при вивченні зарубіжної літератури. Саме тому в полі зору педагога-словесника є вирішення проблеми залучення учнів до читання, допомогти дитині у формуванні читацьких навичок при вивченні літератури. На цю проблему звертають увагу багато науковців та вчителів-практиків.

На думку науковців (Л.Мірошніченко, Ю.Султанова, О.Ісаєва, О.Куцевол, А.Вітренко) важливим завданням словесника залишається формування в кожній особистості кваліфікованого читача, розвивати інтерес учнів до книги, створити необхідні умови для виникнення постійної потреби у читанні [2].

У статті розкриємо точку зору щодо можливостей реалізації цієї проблеми в рамках сучасного уроку. Урок літератури надзвичайно багатогранний. І насамперед – це урок образного сприйняття світу як найбільш яскравого й доступного для дитини. Він змушує працювати уяву, фантазію, розвиває розумові, пізнавальні, творчі здібності.

Як правило, оцінка впливу літератури на учня здійснюється за трьома напрямками:

1. Освітньо-змістовий.
2. Практичний.
3. Ціннісно-орієнтований.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Освітньо-змістовний містить начитаність та постійну потребу учнів у читанні. Практичний являє собою основні практичні вміння та навички учнів, отримані на уроках літератури. Ціннісно-орієнтований проявляється в умінні дати оцінку тому чи іншому літературному явищу, що сприяє формуванню особистого естетичного смаку та світогляду.

Таким чином, читацька культура – це сукупність знань, умінь та почуттів, які дозволяють йому повноцінно засвоювати художню літературу.

На всіх етапах формування складових читацької культури треба визначити пріоритетні методи, прийоми, види та форми навчальної діяльності, що сприяють вихованню любові до книги, до читання. При цьому важливо враховувати:

- закономірності формування ціннісних орієнтирів школярів (тобто інформація, яку вони отримують при вивченні зарубіжної літератури, має бути цікавою, доступною, відповідати віку школярів);
- вікові особливості школярів (належність кожного віку учнів до певної читацької групи) ;
- характер завдань, що ефективно впливають на формування особистісного сприйняття літератури (активні форми навчання, індивідуалізація самостійної роботи учнів при вивченні зарубіжної літератури) [3].

Ось чого в ідеалі має досягти вчитель на своїх уроках. Однак на практиці все інакше.

За даними соціологів комп'ютер та телебачення поступово витісняють книгу, вона посідає 5 місце, і молодь зовсім перестала читати художню літературу. Як учитель словесник може допомогти учням наблизитися до книги? Безперечно, що перший крок до книги – це бажання її прочитати, це вдало проведений етап зацікавленості книгою (від зацікавленості – через здивування – до захоплення і пізнання).

З'ясуємо, які ж методи, прийоми, види та форми навчальної діяльності будуть пріоритетними в системі формування читача. Вибираючи їх, важливо враховувати психологічні, вікові особливості учнів. Так, для учнів 5-6 класів (читацька група 10-11 років) характерні природна активність, бажання бути лідером, бажання бути схожим на своїх улюблених героїв. Тому в системі формування читача при вивченні зарубіжної літератури пріоритет віддається методам творчого читання та творчих завдань, евристичному, дослідницькому, таким прийомам, як

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

коментоване читання, бесіда за прочитаним, творчі завдання, спрямовані на читання, побудова системи запитань та завдань, співставлення твору з екранізацією, театральною виставою. Серед видів навчальної діяльності перевага надається таким як:

- читацький відгук;
- складання плану;
- участь у розробці сценарію;
- елементи аналізу образу героя.

Серед форм навчальної діяльності, що ефективно впливають на процес формування читача є такі:

- літературний монтаж;
- урок з елементами концертної програми;
- урок – читацька конференція;
- урок-вікторина тощо.

Розглянемо це на конкретних прикладах.

При вивченні у 5 класі народних казок, враховуючи інтерес учнів до комп'ютерних ігор, мультфільмів, у вступному слові вчитель зацікавлює учнів казками. Наприкінці вивчення тем «Казки народів світу», «Літературні казки» вчитель, знаючи інтерес учнів до сучасної музики, може згадати на уроці відомий кліп «маленька країна» та запропонувати відповісти на запитання: «Герої яких казок з'являються у цьому кліпі?» Захоплення популярною піснею буде сприяти зацікавленості казками. У методиці викладання літератури гра займає належне місце. Використовуючи ігрові моменти, вчитель реалізує такий принцип дидактики, як зацікавленість. Гра може бути однією із складових будь-якого етапу уроку або може бути окремим уроком літератури.

Викладаючи зарубіжну літературу у 7-8 класах (читацька група 12-13 років), важливо враховувати, що активність школярів цього віку помітно падає. Учні цього віку починають хвилювати питання власного призначення. Вони набагато менше цікавляться книгою, більше їх цікавить спілкування з ровесниками, телебачення.

Пріоритетними методами вирішення проблем формування уважного читача у цьому віці мають стати: репродуктивно-творчий та дослідницький. А такі прийоми, як завдання з підручником із самостійно підібраним матеріалом, співставлення з екранізацією, театральною виставою, побудова системи завдань, постановка проблеми, сприяють активізації навчально-виховного процесу, що веде до зацікавлення книгою взагалі.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Так, наприклад, учням 7 класів варто запропонувати подивитися всесвітньо відомий фільм «Айвенго» і відповісти на проблемні питання:

- Які проблеми порушено у творі?
- Порівняйте роман з його екранізацією.
- Уявіть себе режисером, який готується до зйомок кінокартини «Айвенго». Які епізоди ви обов'язково включили б до фільму?

Інформація та завдання, що отримують учні, спонукають їх до читання, впливають на формування уважного читача. Це дає змогу тактовно і ненав'язливо, спілкуючись з учнями, ще раз звернути їхню увагу на книгу, на читання.

Крім доброго знання тексту твору, ще необхідне вміння сприймати та оцінювати ілюстрацію до книги. Серед видів робіт з ілюстрацією на уроках літератури можна виділити такі:

- розгляд ілюстрацій до твору;
- коментар учителя з використанням ілюстрацій до твору;
- співставлення ілюстрацій різних авторів до твору;
- створення проблемної ситуації на основі ілюстрацій до твору;
- письмова робота на прочитаний твір з використанням ілюстрації.

Наприклад, при вивченні казки- притчі Антуана де Сент- Екзюпері «Маленький принц», під час повідомлення біографії письменника доречно запропонувати розглянути учням малюнки автора до казки і розповісти про те, що з дитинства в автора виявилася різносторонність обдарувань. Сам процес співставлення слова письменника із зоровим образом, надає виняткові можливості особливого розуміння твору. Таким чином, чітко продумана і організована робота з ілюстраціями до творів на уроках літератури має можливість збагатити читацьке сприйняття, поглибити його та розширити, сприяє читанню та перечитуванню художньої літератури.

Також я пропоную для формування читача правила читання для учнів всіх класів:

Правила читання

1. Читання книги навчає нас уму-розуму, замінюючи нам життєвий досвід, крім цього воно завжди дає високу естетичну насолоду. Тому під час читання книг ніколи не

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

поспішайте, і нехай навчання буде серйознішим, а насолода глибша.

2. Неможна судити про те, що Ви не знаєте, тому ніколи не називайте книгу нудною, якщо не прочитали її до кінця.
3. Коли Ви захоплені книгою, коли вона володіє Вами цілком, намагайтеся бути якомога уважнішим, бо це найвищий момент у читанні, в жодному разі не поспішайте, «не ковтайте книги». Читання поспіхом притупляє почуття, і Ви не отримуєте від книги всього, що вона могла б Вам дати.
4. Під час читання жодного слова з книги не повинно бути пропущено. Особливо шкідливо робити пропуск – «ковзати по книзі» у найцікавіших місцях.
5. Передчасно не намагайтеся дізнатися про розв'язку сюжету книги: від цього увага слабне, інтерес до книги зникає.
6. Зміст книги – це священна власність того, хто її написав, дуже часто письменник створює книгу з великими зусиллями. Тому завжди знайте та твердо пам'ятайте ім'я автора, який написав книгу, інакше читання Ваше схоже на крадіжку.
7. Читання – це праця, корисна та приємна. До всякої праці звичка виробляється лише постійними вправами. Тому читайте завжди і всюди, де тільки є для цього можливість, тоді читання стане Вашою звичкою, а воно є ознакою висококультурної людини.
8. Під час читання жодне речення не повинно залишатися незрозумілим. Тому завжди звертайтеся до словника чи до вчителя за поясненням.
9. Не розтягуйте без потреби читання однієї книги на дуже тривалий час, від такого читання Ви не охопите зміст книги і не отримуєте естетичної насолоди.
10. Читати лежачи дуже шкідливо для очей. Увага під час такого читання завжди слабне.
11. Книга є найвищим скарбом культурного життя людини, тому бережіть її свято. Приємного читання!

Для учнів 9-11 класів, які складають ще одну читацьку групу, характерні риси – загострення інтересу до дійсності, зацікавленість проблемами. Учні цього віку не задовольняє лише констатація фактів, вони самі шукають та формулюють причини різних

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

явищ. Враховуючи психологічні особливості та інтереси учнів цього віку, основними методами, прийомами щодо формування читацьких інтересів, умінь та навичок старшокласників, будуть, перш за все, дослідницький та евристичний методи; такі прийоми, як самостійний аналіз твору; постановка проблеми; проведення диспуту, семінару; творчі роботи різного напрямку тощо.

Відомо, що у старшокласників підвищується інтерес до іноземних мов, особливо в спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов. Тому, при вивченні поезії в 11 класі, варто запропонувати учням спробувати самостійно перекласти українською мовою якийсь відомий твір зарубіжної літератури або прочитати вірші мовою оригіналу (англійською, німецькою, французькою).

Уміння перенести інтерес з одного предмета на інший, може допомогти вчителю підтримати інтерес до книги, до читання.

Таким чином, вирішення проблеми формування навичок вдумливого читача можна наблизити за допомогою системи, яку має розробити словесник для кожної читацької групи окремо. Визначивши пріоритетні методи, прийоми, види та форми навчальної діяльності при вихованні читацьких інтересів, умінь і навичок учнів, а також вивчаючи інші інтереси школярів, уміло переносючи ці захоплення на книгу, літературу, учитель створює необхідні умови для виникнення у школярів постійної потреби в читанні.

Література:

1. Програма із зарубіжної літератури для середньої загальноосвітньої школи. 5-11 класи. – К., 2001.
2. Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури: Посібник для вчителя. – К: Ленвіт, 2000.
3. Ісаєва О.О. Теоретичні засади системи формування читача і вміння використовувати інтереси сучасних школярів // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1998. – №4.
4. Копчу А.М. Виховання читацьких інтересів учнів. – К: Знання, 1985.
5. Мартинець А.М. Сучасний урок зарубіжної літератури. – Х.: Основа, 2005.

СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Комунікативний підхід до навчання української мови в початкових класах став домінуючим у сучасній методиці і практиці шкільного навчання. Ще Марк Туллій Цицерон говорив, що «вміти правильного говорити – ще не заслуга, а не вміти – уже ганьба, тому що правильне мовлення ... не стільки достоїнство вправного оратора, оскільки властивість кожного громадянина» [9].

Оцінюючи та забезпечуючи комунікативний розвиток учнів 3-4 класів, державні програми з навчання української мови акцентують увагу на таких показниках: уміння орієнтувати мовлення на слухача (співрозмовника), враховувати тему, мету повідомлення, уміння дотримувати правил мовленнєвого етикету, культури спілкування, уміння складати діалог за малюнком, описаною ситуацією [5]. Крім цього, учні мають оволодіти первинними навичками лаконічно, з посиланням на джерело інформації, аргументувати свою думку, не боячись бути несприйнятими іншими в разі її хибності; уміти за потреби користуватися певною довідковою літературою. З цієї метою розвиваються, удосконалюються усні види мовленнєвої діяльності, якими учні певною мірою оволоділи у дошкільному віці (слухання-розуміння, діалогічне, монологічне мовлення), а також формуються види мовленнєвої діяльності, здобуті у 1-2 класах.

Серед пріоритетних засобів формування мовленнєвих і комунікативних умінь на уроках української мови чільне місце належить ситуативним завданням, які повністю відповідають меті і змісту сучасної мовної освіти та комунікативно-діяльнісному підходу до навчання. Останнім часом з'являється значна частина публікацій, присвячена використанню ситуативних завдань для розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів. Л. Курач, О. Прищепа розглядали ситуативні ролі як позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення молодих школярів; Н.Подольська приділила увагу формуванню культури спілкування учнів методами інтерактивного навчання; К.Крутий - психологічним особливостям мовленнєвих ситуацій; Ш.Лещенко та Н.Подлевська розробили систему ситуативних завдань до уроків розвитку мовлення та ін. [4; 5; 7]. Усе це засвідчує актуальність подальшої розробки методики використання ситуативних завдань під час вивчення діалогу.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Питання про мовленнєві ситуації, ситуативні завдання має давню історію як у лінгвістиці, так і в методиці (лінгводидактиці). Але тлумачиться воно по-різному. Суперечливість підходів до ситуації криється, на думку вчених, у самій природі мовленнєвої комунікації [12].

Під ситуацією маються на увазі обставини та умови комунікації, ставлення того, хто говорить, до того, хто слухає, загальна спрямованість висловлювання. Ситуація, в якій той, хто говорить, називається природною мовленнєвою ситуацією. Якщо ж дитина входить у мовлення з волі педагога – ситуація більш умовна або навчальна, стимульована. Отже, під **мовленнєвою ситуацією** більшість методистів розуміють таку динамічну систему взаємовідносин учнів, яка завдяки її відображенню у свідомості викликає потребу особистості в цілеспрямованій мовленнєвій діяльності і підтримує цю діяльність. Ситуативність як принцип навчання у загальних рисах означає, що все вивчення мови відбувається на основі і за допомогою ситуації (мовленнєвої ситуації). Ситуативний підхід до навчання української мови передбачає специфічну організацію навчального процесу. Саме в ньому моделюється реальна, життєва функція мови. З огляду на це навчання української мови має на меті використання навчально-мовленнєвих ситуацій, які заздалегідь моделюються вчителем, а потім застосовуються на уроках в 3-4 класах.

Створення ситуативних завдань є наслідком практичної реалізації теорії мовленнєвої діяльності з метою формування в молодших школярів мовленнєвих умінь:

- урахування ситуації спілкування адресата мовлення, мети та місця спілкування;
- вміння формувати задум майбутнього висловлювання та використовувати необхідний зібраний матеріал;
- вміння формувати тему, основну думку висловлювання;
- вміння добирати потрібні мовні засоби.

Система ситуативних вправ має переваги над звичайними навчальними вправами. По-перше, сама ситуація мовленнєвого спілкування сприяє усвідомленню основних граматичних понять, а вирішення граматичного завдання стимулює мовленнєву творчість. По-друге, ситуативні вправи не вимагають додаткового часу для реалізації комунікативно-мовленнєвих завдань. Такі вправи можна використовувати на всіх уроках незалежно від теми та етапу вивчення матеріалу.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Для введення учнів у мовленнєву ситуацію необхідна наявність трьох показників: предмета розмови, розуміння школярами мети висловлювання, умов спілкування, достатніх для здійснення висловлювання. Важливо, щоб, вводячи учнів у навчально-мовленнєву ситуацію, вчитель знав і враховував такі моменти:

- з ким учень хотів би спілкуватися;
- як він поставиться до предмета розмови;
- який рівень підготовки учня, його фактичні мовленнєві можливості.

Розглянемо детальніше кожен компонент системи роботи щодо застосування навчально-мовленнєвих ситуацій на уроках української мови в початкових класах.

Вибір предмета розмови. Побудова навчально-мовленнєвої ситуації починається з вибору предмета розмови, що зумовлює вживання лексичних одиниць у відповідних граматичних формах і може бути поданий у вигляді:

- посилання на реальні факти, події з життя, обставини, процеси, стосунки (*наприклад, перегляд телепередачі, екскурсія*);

- зорового унаочнення, для чого застосовуються сюжетні та предметні малюнки, схеми, фотографії, предмети;

- словесного опису з опорою на досвід учнів (опис починається так: *«Уявіть собі, що ви стали президентом», «Уявіть собі, що ви прийшли до лісу і зустрієся вам ..., і повіз розмову»*);

- запису тексту в графічному або звуковому вираженні. *Наприклад, напишіть листа: а) матері; б) молодшому братові чи сестрі; в) вчительці; г) шкільному другові чи подрузі. Поясніть, які формули мовленнєвого етикету ви використали.*

- імітації звукового фону якоїсь події, що має відтворити цю подію в уяві (звук, що нагадує телефонний дзвінок, нявчання кішки тощо). Предмет розмови має бути конкретним. Важливо чітко розмежувати поняття предмета розмови і розмовної теми. У другому випадку йдеться лише про тематичну сферу, яка може включати багато конкретних предметів для розмови. Тому помилкою буде запропонувати двом учням поговорити на тему «Спорт», «Свято». У цьому разі завдання буде надто загальним і фактично безпредметним. Дуже добре, якщо предмет розмови, запропонований учителем, буде близьким учням, тобто стосуватиметься фактів і обставин з їхнього життя. Саме на цій основі будується стратегія комунікативного підходу до навчання мови.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Слід зазначити, що іноді навіть буденна тема, якщо її вдало сформулювати, може стати приводом для комунікації. Здебільшого це буває тоді, коли учитель лише спрямовує молодших школярів на зміст розмови і дає змогу по-різному інтерпретувати його. Тоді нерозкриті теми, даючи поштовх для розмови, лишають за учнем право вибору (уточнення її змісту) і спонукають його до самовираження та формування власної позиції, власного судження про предмет, що зрозуміло сприяє його розвитку.

Для презентації тем з комунікативною спрямованістю доцільно застосовувати так звані картини з нерозгорнутим сюжетом, де показані особи або предмети, намічені дії або їх результати, але хід і подальший розвиток подій переноситься у сферу здогадки. Наприклад: «Хлопчик стоїть біля замкнених дверей квартири і плаче». Такі картини спонукають учнів до з'ясування того, що передувало епізоду і що буде потім. Яскравими прикладами такого уточнення можуть бути малюнки, різноманітні ілюстрації, фотографії. Екскурси в «позасюжетну сферу» можна запропонувати і на основі звичайних картин.

Добираючи предмет розмови, потрібно вирішувати і виховні завдання. Будь-який сюжет, предмет, картина, комбінація предметів стають для учня об'єктом взаємодії. Тому вони повинні бути змістовними, містити у собі чітко виражені виховні можливості – спонукати учня до вираження свого ставлення до якогось узагальнення, до висновку.

Формування потреби спілкування. Якщо мотив спілкування на уроці рідної мови не впливає безпосередньо з теми, то в умовах навчання його можна сформулювати у вигляді комунікативного завдання. Воно визначає те, що учень може зробити, користуючись загальною інструкцією щодо виконання певного завдання і виходячи з предмета розмови: щось з'ясувати, заперечити, схвалити, спростувати, висловити своє ставлення до чогось.

Наприклад:

- 1. Погодьтеся з твердженням, використовуючи необхідні граматичні форми слів.*
- 2. Висловіть незгоду з думкою партнера і поясніть власну думку, застосовуючи у своїх висловлюваннях вивчені граматичні форми слів (зазначається які саме).*
- 3. Дізнайтесь у товариша, як він провів вихідні, де побував, з ким познайомився.*

Запропоновані комунікативні завдання мають різні рівні розгорнутості. Вони зближують навчальне мовлення з реальною

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

функцією мови. Найбільш вдалими є завдання, які спонукають учнів до одержання або повідомлення якоїсь потрібної і нової для них інформації. Це вдається лише тоді, коли зусилля співрозмовників спрямовуються на розв'язання якихось позамовних завдань за допомогою рідної мови. Важливо, щоб була наявна особиста зацікавленість учнів, яка сприятиме їхній комунікативній активності й реалізації процесу спілкування між ними.

У практиці навчання школярів рідної мови дуже часто спостерігається лише псевдокомунікація. Вчитель пропонує учням завдання відтворити запропонований зміст (описати картину, використовуючи надані слова, переказати текст або вивчений діалог, констатувати загальні невідомі факти). У таких випадках мовлення учнів не несе нової інформації, а сам процес спілкування між школярами відбувається формально. Правильне формування комунікативного завдання має принципове значення для здійснення розвивальної функції навчання рідної мови учнів. Тому, пропонуючи завдання комунікативного характеру, треба обов'язково усвідомлювати його як проблему учня. Комунікативне завдання має ставити учня перед необхідністю самостійного рішення, пошуку конструювання власної мовленнєвої діяльності, самостійного вирішення проблеми.

Основна умова спілкування. Якщо вчитель правильно обрав предмет розмови і чітко сформулював мету спілкування, він все ж не гарантує, що розмова між учнями буде такою, як планувалося. Це пов'язано з тим, що у класі знаходяться різні учні. Серед них обов'язково будуть такі, яким запропоноване вчителем комунікативне завдання виявиться не під силу. Між тим, мета полягає в тому, щоб кожен учень узяв участь у навчальному мовленні. Тому необхідно забезпечити найголовнішу умову спілкування – достатній рівень мовних можливостей учнів. З цією метою всім або частині учнів потрібно запропонувати підтримку висловлювання у вигляді індивідуальних карток, алгоритму або через запис на дошці. Рекомендується три види підтримки висловлювання: ситуативну, мовленнєву і ситуативно-мовленнєву, залежно від того, яку функцію в мовленні вона виконує.

Ситуативною підтримкою вважається деталізована розгортка завдання комунікативного характеру – що конкретно і в якій послідовності треба сказати. Вона може мати різні форми залежно від того, якому учневі призначається і яке висловлювання репрезентує. За допомогою ситуативної підтримки можна дозувати зміст висловлювання, як це буває, скажімо, коли

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

демонструємо серію малюнків, присвячених одній темі.

Формою оперативної підтримки можуть бути:

1) Короткий переказ того, що треба сказати;

2) Алгоритм – план роботи. Окремі пункти такого плану можуть об'єднуватися в певній послідовності і підказувати логічні зв'язки між репліками діалогу, наприклад,

- висловіть ваше бажання придбати цікаву книгу;
- відмовтеся (аргументуйте свою відповідь);
- уточніть свою думку і спробуйте переконати товариша;
- погодьтеся, висловивши умову, за якої ви можете придбати цікаву книгу;
- висловіть задоволення. Назвіть місце придбання цієї книги.
- уточніть, як ви придбаєте цю книгу (самостійно чи хтось вам допоможе).

3) Ключові слова і словосполучення, що можуть вказувати на послідовність формування змісту розмови (уточнювати деталі предмета розмови). У такій ролі виступають слова, які мають смислове навантаження. Наприклад, у розмові «покупця» і «продавця» книжкового магазину ключовими словами можуть бути: книга, журнал, ціна, купити, платити, цікава, для молодшого шкільного віку.

Необхідно пам'ятати про те, що ситуативна підтримка необхідна для слабких учнів, може заважати сильнішим, бо обмежує самостійність мислення таких дітей. Тому бажано давати її з певним застереженням: користуватися нею лише в разі потреби. Мовленнєва підтримка завжди надається слабкішим учням, щоб допомогти їм у доборі мовних засобів. Вона також може мати кілька рівнів залежно від того, яким учням спрямовується:

1) Повний текст висловлювання за принципом «Прочитай і перекажи» – ним користуються, звичайно, найслабші учні;

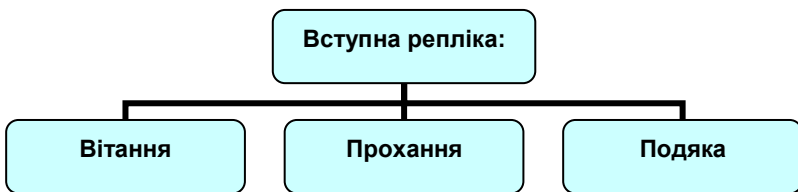
2) Текст із незакінчених речень, наприклад:

- Привіт,
- Добрий день,!
- На вулиці зима. Пташкам дуже важко. Давай їм
- (допоможемо);
- А як?
- Я принесу
- А я

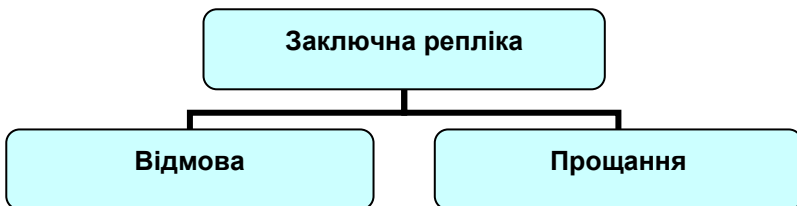
4) Ключові слова, словосполучення, що допоможуть учням уникати можливих помилок під час спілкування, зразок висловлювання. Іноді вчитель може запропонувати учням

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

побудований на тематичній основі список слів, які вони мають використати у процесі спілкування:



- | | | |
|---------------------|--------------------|----------------------|
| - Здрастуйте, | - прошу, | - Дякую, |
| - Добридень, | - будь ласка, | - Вдячний Вам, |
| - Вітаю, | - будьте ласкаві, | - Спасибі, |
| - Рада бачити Вас, | - коли Ваша ласка, | - Я Ваш боржник, |
| - Доброго здоров'я, | - не відмовте. | - Я Вам віддячу, |
| - Привіт, | | - Ви мені допомогли, |
| - Здорові були. | | - Щиро вдячний. |



- | | |
|-----------------------|----------------------|
| - На превеликий жаль, | - До побачення, |
| - Шкода, | - На все добре, |
| - Прошу вибачити, | - Бувай, |
| - Вибачте, але... | - Бувайте здорові, |
| - Даруйте, | - Усього найкращого, |
| - Мені прикро, | - Щасливо, |
| - Змушений відмовити | - Ходіть здорові. |

Ситуативно-мовленнева підтримка висловлювань учнів початкових класів виконує одночасно функцію і ситуативної, і мовленнєвої підтримки. Наприклад, це можуть бути і план висловлювання, і ключові слова, за допомогою яких учитель „підстраховує” учнів у ситуаціях, де можна очікувати утруднення. Такий вид, з одного боку, підказує молодшим школярам про що доцільно говорити, а з іншого – пропонує для цього готові мовно-мовленнєві засоби.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Своєрідною формою ситуативно-мовленнєвої підтримки є запитання і очікувана відповідь (запитання завжди підказує учневі те, про що треба висловлюватися, і містить частину необхідних мовних засобів), а також прохання або накази типу:

- а) попросить подругу показати вам свою книгу;
- б) Наталю, покажи мені свою книгу.

Слід зауважити, що в усіх випадках підтримка висловлювання учнів є засобом керування їхньою мовленнєвою діяльністю. При цьому рівень такої керованості залежить від рівня мовно-мовленнєвого досвіду школярів, а також від етапу роботи над матеріалом. На початку засвоєння певного матеріалу підтримка висловлювання підказує, якими саме словами або формами слів треба користуватися під час спілкування. Це важлива функція, бо учні, якщо їм відразу дати повну самостійність, намагаються обходитись лише раніше засвоєним матеріалом, уникаючи вживання нового, що потребує більших зусиль. Проте з часом, коли учні вже оволоділи новими словами або їх формами, такі опори можуть гальмувати розвиток самостійності мовлення молодших школярів. Ось чому необхідно пам'ятати, що в методиці навчання мови існує чітка тенденція до згортання функції підтримки.

Таким чином, на основі описаних вище рекомендацій можна сформувані важливі правила організації ситуативної навчально-мовленнєвої діяльності молодших школярів на уроках рідної мови: для навчання учнів мовленню як засобу спілкування необхідно організувати мовленнєвий матеріал навколо ситуацій як систем взаємовідносин співрозмовників; змістовою суттю слід вважати такі факти або проблеми, які відповідають інтересам і життєвому досвіду молодших школярів. Оскільки ситуативність є невід'ємною якістю мовлення, будь-який мовний матеріал на початку його засвоєння учнями необхідно пов'язувати з певними ситуаціями. Саме ситуативне навчання молодших школярів української мови допоможе вчителю сформувати в них необхідні комунікативні вміння і навички.

Література:

1. Беляєв О., Симоненко Л., Скуратівський Л., Шельхова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996.– №1. – С. 16-21.
2. Большакова І. Ситуативна навчально-мовленнєва діяльність на уроках рідної мови // Початкова освіта. – 2003. – №1.
3. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загально-освітньої школи: Книга для вчителя. – К., 1997. – 137с.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

4. Курач Л., Прищепа О. Ситуативні ролі – позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів // Початкова школа. – 2005 – №10. – С. 30.
5. Лещенко Ш. Система ситуативних завдань до уроків розвитку зв'язного мовлення // Дивослово. – 2004. – №6. – С. 13.
6. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів // Початкова школа. – 2005 – №11. – С. 8.
7. Подлевська Н. Ситуативно-діалогічні завдання на уроках рідної мови як спосіб формування культури спілкування в учнів 5 класу // Дивослово. – 2004. – №7. – С. 12.
8. Програми для середньої загальноосвітньої школи. – К.: Початкова школа, 2001.
9. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи – К., Радянська школа, 1989 – С. 6-20.
10. Шевцова Л.С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань: Методичний посібник. – Житомир, 2004. – С. 94.
11. Шостак Г. Вправи з розвитку комунікативних здібностей учнів // Початкова освіта.– 2002. – №33 (177).
12. Якубинський Л.П. О диалогической речи // Избранные работы. Язык и его функционирование. – М., 1986. – 563 с.

Саган О.В., Киричук Г.О.

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ
У МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

Розгляд проблеми формування ставлення до себе неможливий без аналізу розвитку зарубіжної й вітчизняної психологічної науки. Такі категорії, як «особистість», «свідомість», «самосвідомість», «самоставлення» мають свою історію актуалізації, об'єктивації, вивчення в психологічній науці.

Інтерес до проблеми особистості виникав періодично. Тільки в першій чверті ХХ століття інтерес до вивчення особистості став більш стабільним.

Основоположником теорії особистості у світовій психології вважається У.Джеймс, який одним із перших прийшов до розуміння соціальної природи «Я». Він розмежував «пізнавальне Я», «потік думки, що усвідомить», і «емпіричне Я». «Емпіричне Я», в свою чергу, У.Джеймс поділяє на три складові: «матеріальне Я» – тіло, одяг; «соціальне Я» – те, ким визнають людину оточуючі; «духовне Я» – сукупність психічних особливостей і схильностей [2]. Слідом за У.Джеймсом соціальна природа «Я» стала предметом психологічних досліджень.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Великим кроком у галузі дослідження особистості стала теорія «дзеркального Я» Ч.Кулі. Відповідно до його теорії, уявлення людини про самого себе й відповідно, його ставлення до себе складається під впливом думки оточуючих і вміщує три компоненти: уявлення про те, яким я здаюся іншій особі, уявлення про те, як він (інший) мене оцінює, і пов'язану з цим самооцінку, почуття гордості й приниження [4].

Однак, у даній теорії людське «Я» є пасивним, що тільки відображає й підсумовує думки на свій рахунок. Ч.Кулі не врахував, що кожна людина спілкується з великою кількістю людей, які по-різному й сприймають, і оцінюють її; що різні люди й групи людей мають різну значимість для людини; що індивід не автоматично засвоює чужі думки про себе, але самостійно осмислює й відбирає їх, спираючись при цьому на свою систему критеріїв.

Завдяки дослідженням У.Джеймса й Ч.Кулі проблема особистості в психології стала центральною.

Соціально-психологічний підхід до вивчення особистості накреслив нові шляхи до вивчення проблеми самосвідомості, однак його відрізняють деяка однобічність і прямолінійність.

Л.С.Виготський зазначав: «особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона являє для інших... За всіма вищими функціями, їхніми стосунками генетично стоять соціальні стосунки, реальні стосунки людей» [1]. Функції самосвідомості Л.С.Виготський називав «третинними» функціями, маючи на увазі не те, що в якій-небудь ієрархії вони посідають третє місце, а те, що вони похідні як від соціального спілкування особистості, так і від її вже інтеріоризованих і, тому, «вторинних» психічних функцій.

Далі дослідження самосвідомості зарубіжними вченими велися шляхом спостереження за дітьми, аналізу дитячих творів, юнацьких щоденників. Ці дослідження містили багато цікавих спостережень, але мали, в основному, описовий характер, були практично не пов'язані з якою-небудь теорією. Це викликано тим, що найбільше поширення у цей період у зарубіжній психології одержали теорії біхевіоризму й персоналізму. Прихильники біхевіоризму не вважали вивчення самосвідомості серйозною науковою проблемою. Прихильники персоналізму, на відміну від перших, визнавали особистість вищою цінністю, однак вважали неможливим експериментально вивчати самосвідомість.

У 60-х роках минулого століття дослідження Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, Л.І.Божович, М.І.Лісіної та ін. знову повернули

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

психологічну науку до проблеми особистості та її розвитку. У межах концепції, запропонованої Л.С.Виготським, розвиток самосвідомості підкоряється тому ж закону, що й розвиток всіх вищих психічних функцій. Вищі психічні функції виникають спочатку як колективна форма поведінки, як форма співробітництва з іншими людьми. Тільки згодом вони стають внутрішніми, індивідуальними функціями самої дитини. За Л.С.Виготським, структури вищих психічних функцій являють собою зліпок колективних соціальних стосунків між людьми. Інакше кажучи, самосвідомість – це соціальне знання, пренесене всередину [1].

Розвиток функцій самосвідомості відбувається в 6-ти напрямках: виникнення власного образу; виникнення розуміння того, що існує внутрішній світ і в інших людей; інтегрування самосвідомості; відмежування власної особистості від навколишнього світу, усвідомлення відмінності й своєрідності власної особистості; перехід до суджень про себе згідно внутрішніх моральних критеріїв; наростання інтеріндивідуальних варіацій.

Таким чином, лінія ставлення до себе є визначальною в системі ставлення суб'єкта до світу, що задає орієнтири життєдіяльності людини. Самоставлення, що виступає на позитивному полюсі у вигляді гордості, почуття власної гідності, а на негативному – у вигляді усвідомлення власної малоцінності, значною мірою обумовлює результат особистісного розвитку.

Результати досліджень педагогів виявили залежність особливостей самооцінки молодшого школяра від рівня сформованості навчальної діяльності, сформованості рефлексії. Учні, орієнтовані на спосіб дії, мають дослідницький тип самооцінки, володіють відносною емансипованістю від зовні виражених успіхів на етапі первинного орієнтування в діяльності, використанням як підстави для самооцінки звернення до аналізу предмета діяльності й способів його перетворення, тобто сформована рефлексія сприяє становленню самооцінки як надійного механізму саморегуляції, рефлексії. Школярі з високим рівнем рефлексії дають обережну оцінку своїм можливостям. Зниження рівня рефлексії співвідноситься зі збільшенням упевненості в собі, при цьому самооцінка стає неадекватною й втрачає свою регулятивну функцію[3].

Таким чином, питання про необхідність формування позитивного ставлення до себе своїм підгрунтям має гуманістичну педагогіку минулого. Найбільш прогресивною педагогічною системою, що поєднала гуманістичні принципи та спеціальним способом організований зміст навчання, є система

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

розвивального навчання Д.Б.Ельконіна і В.В.Давидова, оскільки вона сприяє розвитку змістовного теоретичного узагальнення; розвитку логічної й особистісної рефлексії; розвитку адекватної самооцінки, що виконує регулятивну функцію; розвитку високого рівня самосвідомості.

Виходячи з цього, виникає потреба у створенні засобів, що дозволяють об'єктивувати для дитини динаміку власної зміни як у навчальній, так і соціальной сферах. Одним з таких засобів є «Щоденник росту», який був створений З.І.Шилкуновою (лабораторія розвивального навчання, м.Харків). Щоденник розрахований на весь курс навчання у початковій школі. Однак протягом кожного року він покликаний вирішувати свої специфічні завдання, актуальні для пережитого дитиною періоду. Ведення «Щоденника» переслідує такі цілі:

- об'єктивізація навчальної й соціальной самозміни;
- формування адекватної самооцінки й адекватного рівня домагань;
- формування конструктивного ставлення до себе.

Так, використання «Щоденника» на першому році навчання спрямоване на вирішення наступних завдань: формування внутрішньої позиції школяра; вироблення й прийняття норм шкільного життя.

Для другого року навчання характерні такі завдання, як формування класного колективу; формування здатності бачити й оцінювати себе в міжособистісних відносинах.

Третій рік навчання передбачає вирішення завдань: формування здатності до самоаналізу; виховання прагнення до самовдосконалення.

Використання подібного інструментарію можливе і для традиційної системи освіти, оскільки проблема становлення особистості, формування її самосвідомості, знаходження свого місця у соціумі актуальна для сучасної української педагогіки.

Література:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр соч.: в 6-и т. – Т.3. – М.: Педагогика, 1984. – С.5-328.
2. Джеймс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.
3. Захарова А.В. Формирование самооценки в учебной деятельности // Психологические проблемы учебной деятельности школьников. – М.: Изд-во „Советская Россия”, 1982. – С.242-249.
4. Кули Ч. Гуманная природа и место человека в ней. – М.: Мир, 1968. – С.25-29.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ
С ПРОБЛЕМАМИ В ОБУЧЕНИИ**

В настоящее время система народного образования столкнулась с проблемой неуклонного роста со второй половины XX века количества трудностей в обучении школьников. Рассмотрение этой проблемы органически связано с определяющим вектором совершенствования современной школы – направленности на общее развитие школьников в учебно-воспитательном процессе, предоставление каждому ученику оптимальных возможностей самореализации и раскрытия индивидуальных способностей.

Под школьными трудностями имеется в виду весь комплекс школьных проблем, которые могут возникнуть у ребёнка в связи с началом систематического обучения в школе. Они, как правило, приводят к выраженному функциональному напряжению, ухудшению здоровья, нарушению социально-психологической адаптации, а также к снижению успешности обучения.

К категории детей с проблемами в обучении относятся дети, испытывающие в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, двигательной сферы. Дети этой категории имеют негрубые (слабовыраженные) отклонения в функционировании центральной нервной системы (ЦНС), оказывающие негативное влияние на школьную и социальную адаптацию ребёнка. У детей данной группы педагоги и психологи отмечают, в первую очередь, недостаточную готовность к школе (интеллектуальную, эмоциональную и социальную). В рамках психолого-педагогической классификации проблемы в обучении, которые испытывают эти дети в процессе обучения, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью (слабость регуляционных компонентов учебно-познавательной деятельности), так и недоразвитием отдельных психических процессов (восприятия, памяти, мышления, негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики в виде недостаточной координации движений, двигательной расторможенностью, низкой работоспособностью, ограниченным запасом знаний и представле-

ний об окружающем мире, несформированностью операциональных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Наша школа рассчитана на среднего ученика. Любому другому в ней неуютно. Ребёнку несреднему, нестандартному, с отклонениями в развитии с такой школой не сдружится. И не потому, что здесь работают чёрствые, бездушные люди. А потому, что они ограничены общими условиями и требованиями, вынуждены на какой-то момент представлять результаты своей работы. Требования жесткие и безжалостные: не научился читать с заданной скоростью – значит плохой; не умеешь решать задачи на сложение – отстающий, не можешь запомнить стихотворение – неуспевающий.

Эти дети нестандартные, исключительные, с отклонениями в развитии, мышлении, работоспособности.

Все отклонения, все трудности все беды нестандартных детей уже заранее предопределены. Неуспевающий ученик отчётливо понимает недостаточность своих результатов. Для подавляющего большинства их неуспеваемость – тормозящий, стрессовый, травмирующий фактор. Неуспевающие дети больше всего боятся подтверждения собственной беспомощности, беззащитности, учебная депривация выталкивает любого нормального ребёнка в ряды неуспевающих.

Чаще всего объективные и субъективные причины причудливо переплетаются, действуют сообща, влияя на формирование неуспеваемости. Достаточно любой, самой маленькой из них, чтобы ребёнок с отклонениями в развитии начал отставать и его отношения со школой усложнились. На фоне больших теряются мелкие, но не менее опасные факторы.

Это преимущественно субъективные, плохо поддающиеся контролю причины. Среди них выделяются:

- недостаточная готовность ребёнка к школьному обучению – отсутствие нужных знаний, умений и привычек;

- неверие ученика в собственные силы, синдром неудачника; повышенный конформизм – подчинение ученика нормам класса, группы, а не своим собственным стремлениям;

- оценка достижений не по реальному продвижению в учёбе, а по успеваемости, сравнению с лучшими учениками класса;

- средний, общий подход к оценке успеваемости, который не позволяет правильно оценить потенциальные возможности каждого ребёнка;

- сложность учёта потребностей и возможностей всех

детей класса;

- отсутствие специальных методик обучения нестандартных детей;
- настроенность учителя на определённую методику проведения урока, которая может не отвечать потребностям многих детей;
- неспособность многих учителей к мобильной перестройке в зависимости от возникающей ситуации.

Эти причины неуспеваемости во многом зависят от поведения учителя. Иной учитель оказывает чрезмерное давление на ученика. Ребёнок не может, а педагог требует. Результат: школьник совсем перестаёт выполнять то, что от него требуют, плачет, проявляет агрессию, замыкается в себе.

Если бы все эти факторы можно было быстро и правильно учесть, то со школьной неуспеваемостью было бы давно покончено. Если действие объективных факторов можно прогнозировать, то предсказать действие субъективных факторов значительно труднее.

Неуспеваемость вызвана разными причинами и по природе своей не одинакова. Фиксирование отрицательных результатов без исследования их причин не изменяет ситуацию.

По мнению психологов, педагогов, школьные трудности, которые не были вовремя выявлены и скомпенсированы, приводят к неуспеваемости. Неуспеваемость связана с индивидуальными особенностями детей, с условиями протекания их развития, с наследственными факторами. Психологи и педагоги выделяют два типа школьной неуспеваемости: общее отставание в учении и отставание по отдельным предметам. В педагогике и психологии предлагают подробную классификацию причин неуспеваемости, объединяя все возможные причины в четыре крупных блока:

- 1) педагогические причины: недостатки преподавания отдельных предметов, пробелы в знаниях за предыдущие годы;
- 2) социально-бытовые причины: неблагоприятные условия жизни, недостойное поведение родителей, материальная необеспеченность, отсутствие домашнего режима, безнадзорность ребенка;
- 3) физиологические причины, болезненность, общая слабость здоровья, болезни верхних дыхательных путей, инфекционные болезни, нарушение двигательных функций, болезни нервной системы;
- 4) психологические причины: особенности развития

ПСИХОЛОГИЯ

внимания, памяти, медленность понимания, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора.

В индивидуальном подходе нуждаются все учащиеся, особенно с проблемами в обучении. Наметить же пути воздействия на них невозможно без тщательного изучения личности с помощью различных методов:

1. Целенаправленное наблюдение за учащимися в различных видах деятельности (на уроках, внеклассных занятиях).

2. Индивидуальные и коллективные беседы с учащимися и учителями.

3. Изучение работ учащихся, проведение специальных диагностических контрольных работ с целью выявления фактических знаний, уровня развития школьников, владения навыками учебного труда и других качеств.

В целях диагностики причин неуспеваемости, отставания, проблем в обучении целесообразно проводить комплексное обследование ребёнка, включающее в себя:

1) медицинское (соматоневрологическое) обследование – выявление особенностей развития, отклонений в состоянии нервно-психического и соматического здоровья, определение уровня зрелости ЦНС, характеристика функционального состояния головного мозга с целью планирования и проведения оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий для конкретного ребёнка;

2) психологическую диагностику – оценку уровня интеллектуального развития, исследование эмоционально-волевых и личностных особенностей, индивидуальных психологических реакций, изучение умственной работоспособности, возможности концентрировать и удерживать внимание, способность использовать помощь взрослого с целью составления индивидуального плана коррекционной работы с ребёнком;

3) педагогическое исследование (в том числе дефектологическое) – оценка соответствия усвоенных ребёнком учебных навыков требованиям программы, по которым он обучался, скорость приобретения навыков, их устойчивость, темп, с которым усваивает программные знания;

4) логопедическое обследование – анализ состояния звукопроизношения, фонетического слуха, звукового анализа и синтеза, владения словарём и грамматическим строем родного языка;

5) комплексная работа специалистов построена на принципе тесной взаимосвязи биологических, психических,

социальных и педагогических факторов возникновения трудностей в обучении и школьной адаптации.

Система коррекционно-развивающего обучения, как форма дифференцированного образования, позволяет решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. У каждого ребёнка свои школьные проблемы и трудности, и за внешне одинаковыми трудностями скрываются самые различные причины их происхождения, а значит, и выбор направления коррекционной работы сложен и ответственен.

Коррекционная работа строится с учётом целостного подхода к воспитанию и развитию ребёнка. Исходным принципом для определения целей и задач коррекции, а также способов их решения является принцип единства диагностики и коррекции развития с опорой на психолого-педагогические и возрастные требования.

Модель психолого-педагогической помощи детям с трудностями в обучении включает в себя следующие компоненты-задачи:

1. Своевременное определение уровня готовности к обучению в школе.
2. Определение особенностей развития (включая здоровье).
3. Определение причин неуспеваемости и школьной дезадаптации.
4. Выработка адаптивных мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребёнку индивидуальных условий для развития и получения образования.

Успешность формирования и коррекции недостатков учебной деятельности у младших школьников в конечном итоге зависти от технологических решений. Такие решения (подчинённые методологическим и психолого-дидактическим подходам к проблеме) особенно связаны с восприимчивостью, пластичностью психики младших школьников к воздействиям окружающего мира, среды.

Высокая отзывчивость младших школьников прежде всего к обучению и воспитанию требует определённых условий организации этого процесса, который, например, в системе коррекционно-развивающего образования должен быть направлен на освобождение детей от риска неуспеваемости в обучении и на укрепление их в учебном благополучии.

Отзывчивость младших школьников на учебно-воспита-

тельные воздействия позволяет программировать их успешность в формировании мотивов учения, развитии познавательных интересов, приёмов и навыков работы («умения учиться»), в укреплении самоорганизации и самоконтроля, адекватной самооценки, критичности не только по отношению к другим, но и к себе.

Когда то или иное отставание замечено учителем, встаёт вопрос, как помочь школьнику наверстать упущенное. Помощь эта может быть двоякой – непосредственной и опосредованной. Первая носит единовременный, локальный характер. Учитель в процессе индивидуальной работы устраняет замеченные пробелы в знаниях, способах действия или мышления ребёнка и достигает того, что он быстро выравнивается и действует дальше как все. Своевременность и индивидуальная направленность помощи учителя может прибегнуть к тому, чтобы привлечь сильных учеников для оказания помощи отстающим. Но следует это делать только в том случае, если отставание обусловлено субъективными недостатками – невнимательностью ученика, некоторой его несобранностью. Если же отставание носит более сложный характер, связанный с интеллектуальными причинами, здесь должен действовать учитель со школьным психологом, родителями.

Опосредованная помощь направлена на устранение причин, порождающих отставание, на общее улучшение условий обучения. Это помощь широкого и длительного действия. В её основе – развитие самостоятельности школьников.

Самостоятельность воспитывается и развивается. Особое место в этом процессе занимает начальная школа. Младший школьный возраст – это особый самоценный период для формирования самостоятельности. Чтобы правильно скорректировать его, необходимо педагогически грамотно выстроить технологию воспитания.

В соответствии с принципами коррекционно-развивающего образования, как и с основными позициями психолого-педагогической диагностики, принятыми в этой системе, диагностика успешности формирования учебной деятельности и устранение её недостатков у школьников осуществляется в двух направлениях единой диагностико-профилактической и коррекционной работы.

Первое направление заключается в осуществлении необходимой дозированной помощи, оказываемой учащимся в ходе овладения ими учебной деятельности и коррекции её недо-

статков. Изменение меры этой помощи, уменьшение её и, наконец, полное от неё освобождение служат убедительным показателем для определения роста успешности в овладении учебной деятельностью, избавлении от недостатков.

Второе направление коррекционно-диагностической работы раскрывается в специальных контрольных заданиях. Такие задания составляются, во-первых, с ориентацией на процесс овладения общеучебными интеллектуальными умениями, приоритетными в реализации учебной деятельности.

Во-вторых, задания предусматривают возможность выполнения их на разных уровнях: первый характеризует полное правильное и словесно-логически оформленное выполнение задания; второй – правильное, но не полное выполнение задания, представленное как в словесно-логической, так и в описательной наглядно-образной форме; третий – частично правильное выполнение задания сочетается с фактическими или логическими ошибками; четвёртый – невыполнение, неправильное выполнение задания.

Логика работы по устранению недостатков учебной деятельности состоит в оказании каждому ученику необходимой дозированной помощи в решении конкретных учебных заданий с нацеленностью на последующие самостоятельные действия.

Значение дозированной помощи учащимся в работе по формированию учебной деятельности и коррекции её недостатков следует отметить такие в связи с тем, что чувствительность ребёнка к помощи, способность усваивать её, переносить усвоенный с помощью учителя способ деятельности на решение аналогичных учебных задач справедливо рассматривается в педагогической науке как самый надёжный способ определения уровня развития ребёнка, его обучаемости.

Важным средством преодоления отставания остаётся индивидуальный подход к отдельным ученикам. Несмотря на все его преимущества и призывы к внедрению, следует признать, что в условиях массового обучения, когда в одном классе обучается много детей с разными способностями, интересами, уровнем подготовленности, реализовать его затруднительно.

В классах обычной наполняемости учителю необходимо сочетать коллективную, групповую и индивидуальную работу. Индивидуальная форма учебной деятельности – это чаще всего самостоятельная работа ученика, создающая реальные условия для учёта неодинаковости, непохожести детей друг на друга.

Нарушение учебной деятельности можно корректировать методом снижения роли учителя на уроке; снижения потребностей, связанных с внутренней позицией школьника; снижение чувствительности к оцениванию; формирования адекватной самооценки школьных достижений. Эти методы используются на фоне метода релаксации и отреагирования школьных страхов запущенного ребёнка.

Восстанавливать и развивать младшего школьника как полноценного ученика нужно в следующих направлениях:

- формировать мотивацию учения как побудительную силу;
- развивать любознательность и познавательные интересы ребёнка как основу познавательной учебной активности;
- повышать уровень производительности познавательных – психических процессов как фундамента учебной деятельности;
- сформировать основные свойства субъекта учебной деятельности, без которых немислимо овладение последней.

Коррекционно-развивающая работа прежде всего требует индивидуализации обучения, которое должно быть ориентировано на индивидуально-психологические особенности ребёнка и построено с их учётом. При традиционном обучении в массовой школе педагог не может принимать во внимание индивидуальные особенности всех учащихся одновременно. Он вынужден вести обучение применительно к среднему уровню – развития, подготовленности, успеваемости. Ученики, которые относятся к «средним», тоже очень разные, с различными интересами, особенностями восприятия, памяти, воображения, мышления.

К сожалению, даже в настоящее время, когда целесообразным признан личностно-ориентированный подход в обучении, в традиционной школе «усреднение» считается допустимым и даже неизбежным. В результате дети с ограниченными познавательными возможностями не могут «удержаться» в традиционной системе обучения с жесткими требованиями к усвоению знаний, формированию умений и навыков. Это касается и сроков усвоения учебного материала, и индивидуальных темпов деятельности, и способов закрепления изученного содержания. Известно, успешность обучения и высокий уровень знаний, умений и навыков обеспечиваются содержанием образования, обоснованностью методики обучения, мастерством учителя. Успешность обучения также зависит от внутренних факторов – индивидуально-психологических особенностей ученика. При

осуществлении индивидуального подхода возможны различные формы работы. Дифференциация может проводиться по содержанию учебного материала, по объёму его и по характеру помощи учащимся в процессе обучения.

Индивидуальный подход к учащимся включает в себя комплекс педагогически и психологически оправданных приёмов деятельности учителя, он является средством не только повышения успеваемости, но и формирования, а иногда и перестройки личности.

В повышении эффективности индивидуального подхода могут сыграть положительную роль *межпредметные связи*, единство действий учителей разных предметов. В частности, эти связи способствуют объективной и всесторонней диагностике учебных возможностей школьника. Так, затруднения, возникающие при использовании знаний одного учебного предмета для получения новых знаний по другому предмету, служат индикатором формального усвоения материала.

Своевременному выявлению недостаточной сформированности общих межпредметных умений и навыков во многом могут помочь контрольные работы, которые показывают состояние общих навыков учебной деятельности.

В учебной работе важно предвидеть трудности, с которыми столкнётся ученик при использовании слабо усвоенных знаний, умений, навыков смежного предмета, и постепенно готовить его к их преодолению.

Индивидуальный подход можно сделать более эффективным, если применять межпредметные связи, координированную работу всего учительского коллектива.

Можно предложить учителям начальных классов примерную программу организации индивидуальной работы по предупреждению и преодолению педагогической запущенности, состоящую из трёх основных направлений помощи.

1. *Изменение условий семейного воспитания ребёнка:*

- повышение психолого-педагогической грамотности родителей, культуры взаимоотношений;
- индивидуальные консультации, помощь родителям в воспитании положительных и преодолении отрицательных качеств ребёнка;
- контроль за организацией нормального режима жизни и деятельности ребёнка, устранение его безнадзорности;
- помощь в организации разумной деятельности ребёнка (игра, труд, творчество, познание окружающего мира), его

общение в семье;

- меры по устранению нарушений семейного воспитания, восстановлению воспитательного потенциала семьи.

2. *Совершенствование воспитательно-образовательной работы с классом:*

- коррекция отношения педагога к ребёнку, рекомендация методов работы с ним,

- активное использование методики позитивного стимулирования учащихся, снятие психологических перегрузок;

- гуманизация межличностных отношений в детском коллективе, создание благоприятного психологического микроклимата в классе, способствующего эмоциональному комфорту всех детей;

- рационализация воспитательно-образовательной работы в классе;

- взаимодействие педагогов и родителей в учебно-воспитательном процессе.

3. *Помощь ребёнку в личностном росте:*

- организация психологического обследования ребёнка и оказание ему необходимой психологической помощи;

- индивидуальная работа по сглаживанию недостатков интеллектуальной, нравственной, эмоционально-волевой сферы;

- включение ребёнка в активную деятельность на основе использования его положительных интересов и склонностей;

- преодоление демотивированности, негативной мотивации учения;

- организация успеха ребёнка в усвоении школьной программы;

- руководство общением ребёнка со сверстниками на основе опоры на положительные качества личности;

- работа по формированию мотивации достижений.

Необходимостью коррекционно-развивающей работы со школьниками обусловлена недостатками школьного обучения, главный из которых – ориентация педагогов только на сообщение учащимся системы готовых знаний. Коррекционные меры воздействия можно планировать, ориентируясь на актуальный уровень развития функции и выявляя её дефекты, понимаемые как отклонение от возрастной нормы.

Коррекция становится возможной при соблюдении двух условий:

во-первых, при наличии знания о том, как «правильно», как эффективно должно быть выполнено мыслительное действие,

т.е. представления о нормальном проявлении мыслительной функции;

во-вторых, при наличии диагноза, констатации нарушения, дефекта, пробела в развитии, что возможно при использовании методов психологической диагностики.

Школьник не может понять причины неудач, возникает ощущение бессилия, резко падает самооценка. Необходима диагностика, которая выявила бы причины трудностей и указала пути их устранения. Следовательно, психодиагностика актуального состояния психической функции является основой коррекции. В отличие от последней развивающие меры можно планировать, опираясь на знание возрастной специфики психической особенности, не проводя специального диагностического обследования. Характерной чертой психологической коррекции является реализация индивидуального подхода на уровне как диагноза, так и планирования конкретных мер по формированию психологической характеристики. Реализация индивидуального подхода связана с понятием «личного достижения», сравнения своих успехов с прежними результатами, а не с результатами других людей.

Коррекционная и развивающая работа с детьми не сводится к обучению и тренировке в выполнении отдельных мыслительных операций и умственных действий. Она представляет собой организацию целостной осмысленной деятельности ребёнка и взрослого, проводимой в соответствии с определёнными научно-обоснованными принципами.

Ведущие принципы следующие:

- научить ребёнка мыслить, осознанность мыслительной деятельности;
- подбор содержания коррекционно-развивающих программ;
- выделение умственных действий и мыслительных операций для выполнения задания;
- постепенный, плавный переход от простых знаний, операций, умений к более сложным;
- индивидуальный подход в обучении означает, что полнота реализации коррекционно-развивающих программ и длительность работы с каждым ребёнком или группой учащихся будут зависеть от особенностей умственного развития детей, от темпа усвоения теоретических знаний в процессе коррекционно-развивающей работы, от скорости выполнения тренировочных заданий.

Принцип индивидуализации, в частности, означает, что не каждому ученику требуется пройти всю коррекционно-развивающую программу – возможно, исключение некоторых типов заданий, если те навыки и действия, которые с их помощью усваиваются, в достаточной степени сформированы у школьника. Однако оставшиеся задания, необходимость выполнения которых установлена психологом или учителем, должны предъявляться постепенно, по мере их усложнения.

Коррекционно-развивающие упражнения должны быть расположены в порядке возрастающей сложности и в ряде случаев логически связаны друг с другом, так как последующий мыслительный приём строится с опорой на предыдущий. Начинать работу с любого типа заданий нельзя.

В коррекционно-развивающей работе, где должен быть создан климат доверия, психологической безопасности, следует отказаться от школьной отметки, а использовать содержательную оценку, то есть в развёрнутой форме показывать, что ребёнок может, чего не может, что умеет, чему должен ещё научиться.

Учитель не всегда может выявить причины разного рода трудностей в учебной работе школьников, предупредить и преодолеть отклонения в их умственном развитии, организовать коррекционно-развивающие занятия на основе знания их индивидуальных, возрастных и психологических особенностей. Сотрудничество учителя и психолога сделает возможным постоянный контроль за умственным развитием учащихся, обеспечит своевременность психолого-педагогической помощи и индивидуальный подход при её оказании.

Объектом внимания учителя, психолога является собственно учебная деятельность учащихся, но постепенно она осознаётся как самостоятельная ценность и самими детьми.

В результате контроль над процессом учения, осуществляющийся извне, заменяется самоконтролем. Критерии оценки учителя становятся собственными, внутренними регуляторами деятельности учащихся, направляющими их учебную работу и тогда, когда учителя рядом нет.

Отечественной педагогикой накоплен значительный опыт преодоления неуспеваемости, педагогической запущенности. На первый план в работе с неуспевающими школьниками выдвигаются воспитательные и развивающие педагогические воздействия. Целью работы с неуспевающими признаётся не только восполнение пробелов в их учебной подготовке, но

одновременно и развитие их познавательной самостоятельности. Это важно, потому что, догнав своих товарищей, ученик не должен в дальнейшем от них отставать.

Задача учителя состоит не только в том, чтобы подтягивать слабых до необходимого уровня, но и в том, чтобы дать сильную нагрузку для средних и сильных учащихся. На тех или иных этапах урока организуется самостоятельная работа в группах, и учащиеся выполняют задания разной степени трудности. Учитель помогает в первую очередь слабым учащимся.

В практике школы широко используют разного рода дополнительные занятия с отстающими. Эта форма работы увеличивает объём времени для изучения материала. Этот способ оказывается единственным у тех учителей, которые не умеют дифференцировать работу учащихся на уроке, индивидуализировать домашние задания.

Структура учебной мотивации младшего школьника зависит от статуса ребёнка в классном коллективе. Дети с неразвитой структурой мотивации имеют, как правило, низкий статус в классе (чаще это дети с различными проблемами в обучении). Общественная позиция сказывается на деятельности ребёнка на уроке. Дети, имеющие трудности в учёбе, при недоброжелательном отношении к ним в классе показывают низкие результаты. Страх перед неудачей сковывает активность таких учеников на уроке, учебный процесс связывается у них в основном с негативными эмоциями.

Следовательно, чтобы развивать мотивацию запущенного ученика процессом учения, педагогу необходимо повысить его социальный статус, поощрять успехи, пусть даже и незначительные, а ошибки и неудачи лучше обсуждать наедине.

Задачи, которые стоят перед педагогическим коллективом в отношении школьников с проблемами в обучении, систематизируются в зависимости от итогов работы в предшествующий период. Успешное освоение школьниками с проблемами в обучении знаний, умений и навыков требует особого внимания учителей, психологов, дефектологов к решению ряда задач.

1. Развитие до необходимого уровня психофизиологических функций, обеспечивающих готовность к обучению: развития речи, фонетического слуха, мелких мышц руки, зрительно-моторной координации.
2. Обогащение кругозора детей, формирование отчётливых представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, которые позволяют ребёнку воспринимать

учебный материал осознанно.

3. Формирование социально-нравственного поведения, обеспечивающего детям успешную адаптацию к школьным условиям (осознание новой социальной роли ученика, выполнение обязанностей, ответственное отношение к учёбе, соблюдение правил поведения на уроке, правил общения).

4. Формирование учебной мотивации, формирование познавательных интересов.

5. Развитие личностных компонентов познавательной деятельности (познавательная активность, самостоятельность, произвольность), преодоление интеллектуальной пассивности, характерной для детей с трудностями в обучении.

6. Формирование умений и навыков, необходимых для деятельности любого вида: умений ориентироваться в здании, планировать предстоящую работу, выполнять её в соответствии с наглядным образцом и словесными указаниями учителя, осуществлять самоконтроль и самооценку.

7. Формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, практической группировки, логической классификации, умозаключений).

8. Повышение уровня общего развития школьников и коррекция индивидуальных отклонений (нарушений) в развитии (учёт темпа деятельности, готовности к усвоению нового учебного материала).

9. Охрана и укрепление соматического и психоневрологического здоровья ребёнка: предупреждение психофизических перегрузок, эмоциональных срывов, создание климата психологического комфорта, обеспечение успешности учебной деятельности в её фронтальной и индивидуальной форме; физическое закаливание школьников, общеукрепляющая и лечебно-профилактическая медикаментозная терапия.

10. Организация благоприятной социальной среды, которая обеспечивала бы соответствующие возрасту общее развитие ребёнка, стимуляцию его познавательной деятельности, коммуникативных функций речи, активное воздействие на формирование интеллектуальных и практических умений.

11. Системный разносторонний контроль с помощью специалистов (врачи, психологи, дефектологи) за развитием ребёнка.

12. Создание учебно-методического оснащения, необходимого для успешного освоения детьми общеобразовательных

(коррекционных) программ в соответствии с требованиями образовательного стандарта к знаниям и умениям учащихся.

Література:

1. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. – СПб.: Речь, 2003.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Т.Ф.Кумариной. – М., 2003.
3. Зайцева И.А. и др. Коррекционная педагогика. – Ростов-на-Дону, 2002.
4. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
5. Моница Г., Панасюк Е. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. – СПб.: Речь, 2003.

Пономарёва Е.Ю.

**ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ:
ПЕРВАЯ ВСТРЕЧА С КЛИЕНТОМ**

При разработке структуры и содержания учебного материала по предмету «Основы психологического консультирования и коррекции» мы руководствовались концептуальными основами модели продвижения человека по мере овладения им психологическими знаниями и способами их использования (В.А.Семиченко [2]), так как задача повышения эффективности курса психологии, как указывает автор данной модели, «не может быть решена, если отсутствует соответствующая концептуальная модель присвоения и использования психологических знаний» [2, с.13]. Каждая стадия овладения психологическими знаниями характеризуется не столько новым содержанием, сколько качеством отношений студента с психологической информацией, теми новообразованиями, которые формируются в результате её прохождения. Овладение предыдущей стадией ещё не гарантирует автоматически переход на новую стадию. Достижение высокого уровня в пределах одной стадии может сочетаться с низким уровнем прохождения других стадий. В ситуации формирования у студентов навыков психологического консультирования, студент, например, может хорошо усвоить навыки использования «диагностических проб» в консультировании, но не овладеть практическими навыками организации первой встречи с клиентом. В результате будущий психолог односторонне овладевает психологическими знаниями по данному

виду деятельности и не может эффективно её осуществлять. Поэтому в процессе формирования у студентов навыков психологического консультирования мы старались постоянно контролировать, как происходит переход студента с одного уровня на другой во время проведения семинарских и практических занятий, в процессе которых студенты демонстрировали, насколько эффективно усвоена ими та или иная теоретическая информация, полученная на лекционных занятиях.

В многочисленных психологических исследованиях установлено, что решающими для начальной ориентировки в партнѐре в ситуации общения, формировании собственного самоощущения, влияющего на выбор той или иной стратегии поведения с собеседником являются первые 4 минуты контакта. Именно первые 4 минуты контакта наиболее трудны для обоих партнѐров. За это время чаще всего происходит выработка неосознаваемых, но стратегически важных решений, относящихся к принятию партнѐра, к оценке его личности и прогнозированию возможных отношений. Из 3-х фаз любого человеческого общения – начала отношений, их развития, динамики и прекращения, – первая фаза, несомненно, является ключевой. В особенности, в процессе психологического консультирования [1].

В проживании первой встречи с клиентом нет ни одной детали, не имеющей значения для успешности первого контакта: от выражения лица, взгляда, интонации и расстояния до клиента (оптимальное – 1,5 м). Для успешной профессиональной деятельности будущему психологу крайне необходимо, на наш взгляд, овладеть навыками организации первой встречи с клиентом, т.к. неумение её организовать может свести на нет все навыки и умения, необходимые для оказания психологической помощи и коррекции. Первая встреча с клиентом может оказаться последней при неумелом действии психолога [1].

На первом этапе работы со студентами по формированию у них навыков организации первой встречи с клиентом происходит ознакомление с базовыми понятиями, которые составляют основу данного вида деятельности, с трактовкой самого определения «структурирование процесса: первая встреча», с задачами данного этапа психологического консультирования. По мере продвижения внутри этого этапа студент проходит ряд уровней, обладающих качественно отличными особенностями работы с психологической информацией по проблеме организации первой встречи с клиентом в психологическом консультировании и результатами её осмысления. Первый уровень предполагает

овладение студентами навыками предварительного сбора информации о клиенте, специальными терминами, которые встречаются при изучении этого вопроса, понимание актуальности приобретения навыков организации первой встречи с клиентом в психологическом консультировании, умение сопоставлять ранее полученные психологические знания со знаниями, получаемыми ими при изучении данной темы, умение самостоятельно работать с литературой, которую даёт преподаватель дополнительно к занятию.

На втором уровне у студента формируется целостное видение организации первой встречи с клиентом, сущностной характеристики данного аспекта психологического консультирования, умение видеть опосредованные эквиваленты теоретических знаний в реальной практике психологического консультирования, овладение приёмами использования знаний, полученных на лекционных занятиях при описании отдельных ситуаций, встречающихся в практике организации первой встречи с клиентом в психологическом консультировании. Третий уровень – студенты усваивают знания о том, что нежелательно и противопоказано для успешного проведения первой встречи.

Основным содержанием второго этапа усвоения психологических знаний по вопросу организации первой встречи с клиентом в психологическом консультировании является подготовка студентов к умению провести начальную консультативную беседу. Будущий психолог должен уметь расположить к себе клиента, компетентно использовать имеющуюся информацию о клиенте, установить так называемый «рабочий контакт» с клиентом. Одна из наиболее трудных задач – поощрение клиента к рассказу о своих проблемах и о себе. Даже если клиент испытывает доверие к психологу могут включаться психологические защиты. Для того чтобы выявить, представляют ли происходящие события проблеме личности клиента, либо проблема связана с неблагоприятными отношениями клиента со своим ближайшим окружением, студенту необходимо овладеть рядом обобщённых умений и приёмов анализа, позволяющих сортировать получаемые факты и отбирать наиболее значимые для решения этой проблемы, «интегрировать сведения об отдельных, разрозненных событиях, выделять сущностные признаки происходящего, разводить и сводить разные проекции психологических знаний на реальную действительность, явления повседневной жизни» [2, с.30].

При прохождении данного этапа овладения психологически-

ми знаниями по вопросу психологического консультирования, как на предыдущем этапе, студент переходит от одного уровня усвоения знаний к другому. На первом уровне студент учится вычленять наиболее значимые факторы, ситуации, которые могут стать возможной причиной обращения за психологической консультацией. Следующий уровень предполагает овладение будущим педагогом навыками интерпретации полученных данных, например, при использовании психологической диагностики, психологического наблюдения, при изучении продуктов детской деятельности (если за консультацией обращаются по поводу проблем ребёнка), навыками описания соответствующей ситуации, так как от этого зависит понимание и осмысление данного явления студентом, правильность в принятии решения в выборе средств и методов помощи клиенту. На третьем уровне студент обучается умению объяснять ту или иную проблемную ситуацию с помощью психологических средств, выдвигать гипотезу о возможных связях между значимыми в данной ситуации факторами (субъективными и объективными). Последний уровень данного этапа предполагает умение студента осуществлять выход на непосредственное решение возникшей проблемы на основании метатеоретических подходов. То есть, будущий психолог проводит полное исследование проблемной ситуации: вычленение её (данной конкретной ситуации) из фона разнообразных житейских ситуаций клиента, нейтрализацию нежелательных факторов, определение необходимого и достаточного набора диагностических средств для выявления причин возникновения возникших трудностей.

III этап. На данном этапе студенты овладевают различными способами, приёмами, средствами изучения и понимания клиента, гностическими способностями (умениями накапливать информацию о каждом клиенте), прогнозировать и проектировать дальнейшее развитие ситуации. На первом уровне будущие психологи учатся накапливать средства познания индивидуальных особенностей и возможностей клиента, корректировать способы их применения на практике в зависимости от задач психологической помощи. При переходе на следующий уровень студенты учатся относиться к клиентам с оптимистической гипотезой, с верой в его возможности. Создание атмосферы «авансирования доверием» при восприятии клиента, направляющая процесс изучения клиента психологом на поиск позитивных качеств, на которые можно опереться. Третий уровень овладения знаниями предполагает усвоение студентами

навыками культуры психологического общения, как одного из важнейших условий деятельности психолога – консультанта, навыками адекватной оценки, умениями проявлять такт в работе с клиентами, соблюдать деонтологические принципы (данные качества формируются у студентов на практических занятиях – тренинги, деловые игры и т.п.).

Содержание четвертого этапа – овладение методами и приёмами оптимального влияния на конкретного клиента. «Любое воздействие, обращаемое нами на другого человека, уже есть управление, поскольку мы чаще всего преследуем определённую цель, подразумевающую получение от партнёра требуемой реакции» [2, с.41]. Студенты на данном этапе обучаются методам и приёмам интерпретации полученных сведений от клиента, характера его взаимоотношений с социумом. Первый уровень данного этапа предполагает понимание будущими психологами управления консультативным процессом как ненасильственного вмешательства в жизнь клиента, принимать стратегию управления как оказания психологической помощи. Переход на следующий уровень опосредуется накоплением у студентов средств воздействия на клиента, осознанием того, что одну и ту же проблему можно решить разными способами, и выбирать среди них те, которые отвечают гуманистической концепции отношений между людьми, овладение оптимальными стратегиями разрешения конфликтов, возникающих в обществе.

Пятый этап – формирование у студентов навыков коррекционной деятельности в процессе психологического консультирования, умений компенсировать те или иные недостатки адекватными способами воздействия. При переходе от одного уровня к следующему, студент овладевает разнообразными (от более простых к более сложным) коррекционными методами и приёмами, навыками использования этих методов и приёмов адекватно необходимой помощи клиенту, умениями составлять индивидуальные коррекционные программы.

Следует отметить, что формирование навыков психологического консультирования у студентов в нашей системе предусматривает не только овладение определёнными знаниями, умениями и навыками на лекционных и семинарских занятиях, но и привлечение будущих психологов в школьный учебно-воспитательный процесс. Во время прохождения психолого-педагогической практики студенты имеют возможность приобрести первый опыт работы школьного психолога. Кроме того, активная практика позволяет студентам выяснить позитивные

сторони і недочёты в своїй професійній підготовці в даного рода діяльності, глибоже осознати складність і відповідальність майбутньої професії.

Во время проходження студентами психолого-педагогічної практики з ними проводиться консультативна робота по вирішенню питань, пов'язаних з психологічним консультуванням в школі, здійснюється контроль і керівництво даною практикою, перевірка документації практикантів і оцінювання результатів проходження практики (як застосовують студенти знання на практиці роботи в школі). Необхідно організувати спостереження студентами процесу психологічного консультування у шкільного психолога. Майбутні психологи на практиці навчаться збору інформації про клієнта для складання на нього індивідуальної психологічної карти, характеристики, визначенню потенціального і актуального рівня розвитку клієнта.

Таким образом, поетапное формування у студентів – майбутніх психологів умінь і навичок психологічного консультування значительно підвищить рівень компетентності студентів в даному виді діяльності.

Література:

1. Бондаренко А.Ф. Психологічна допомога: теорія і практика – К.: Укртєхпрес, 1997. – 216 с.
2. Семиченко В.А. Пути підвищення ефективності вивчення психології. – Київ: «Магістр-S» – 124 с.

Тур Р.Й.

ФОРМУВАННЯ ЧУТТЄВОГО ДОСВІДУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Піклування про розвиток розумових здібностей дитини в першу чергу полягає в розвитку й удосконаленні її органів чуття. Без чуттєвого сприймання людина, отже, і дитина не може мати належного уявлення про зовнішній світ. Глухий від народження не уявляє звуків, сліпий не може уявити кольорів. Недоліки в діяльності якого-небудь органу чуття, його недосконалість позбавляють дитину можливості одержувати враження від навколишніх предметів, гальмують її розумовий розвиток. Чим більше розвинені органи чуття дитини, тим більше в неї уявлень про зовнішній світ, тим багатші можливості розумового розвитку.

Дитина народжується з готовими органами чуття. Але вони

слабо розвинуті, і перші відчуття дітей дуже недосконалі, недиференційовані. Так, з усього багатства зорових подразників діти в перші дні свого життя розрізняють тільки світло і темряву. Звуків вони ще не розрізняють, реагують на них загальним руховим збудженням. На перших порах потрібно оберегати дитину від сильних подразнень сонячним і електричним світлом, різкими звуками. Неможна допускати різких переходів від темряви до яскравого світла. Проте виховання органів чуття не зводиться тільки до фізичного догляду за ними. У міру того, як дитина починає менше спати, частіше розплющувати очі, упізнавати голос матері, реагувати на ласкавий або сердитий її тон, необхідно вправляти її органи чуття в діяльності, в активній взаємодії з зовнішнім світом. Для повного і правильного сприймання навколишнього світу особливо важливе значення має орган зору, тому що порівняно з іншими органами чуття він відображає найбільшу кількість властивостей предметів.

Найраніше дитина починає відчувати світло. Уже у дво-місячному віці діти посміхаються. Вдивляючись у різнобарвні яскраві речі. Така поведінка дитини свідчить про те, що орган зору вже у 3-4 місяці можна вправляти в розрізненні кольорів. Матеріалом для цього слугують перші дитячі іграшки: яскраво пофарбовані брязкальця, кольорові кільця, м'ячки.

Давати іграшки дитині слід поступово, а не всі зразу, як це роблять деякі батьки, навішуючи над тримісячною дитиною і кольорового папугу, і брязкальце, і дзвіночок, і стрічку червоного кольору. Робити це потрібно так, щоби враження від предметів повторювалися. Різниця між однорідними враженнями спочатку повинна бути виразною, щоби дитина могла ясно, чітко помічати її. Наприклад, слід давати предмети, які відрізняються за кольором (червоні, жовті, зелені) або за формою (м'ячки, кубики, кільця).

Коли дитина починає вже розуміти слова, їх необхідно асоціювати з назвою кольору, бо мова відіграє велику роль у розвитку відчуттів. Називання кольорів загострює, уточнює їх відчуття, допомагає дитині відрізнити одні пізнані властивості предметів від інших мова допомагає не тільки розрізнити окремі властивості предметів, а й фіксувати їх у пам'яті.

За перші 3-4 роки життя дитина повинна ознайомитися з основними кольорами: червоним, жовтим, зеленим, синім, білим та чорним, уміти розрізнити їх, правильно називати. Старші дошкільники повинні знати не тільки основні кольори, а й їх відтінки.

Граючи з предметами, діти пізнають їх колір, розмір, вагу, форму, звучання, збагачують свої можливості відображати у свідомості різноманітні властивості предметів і явищ навколишньої дійсності. Важливу роль у вихованні здатності розрізняти відтінки відіграє виготовлення дітьми з паперу кольорових візерунків, аплікацій з кольорових матеріалів, малювання олівцями, фарбами. Даючи дитині якесь із цих завдань, її треба заохотити до роботи.

Велику роль у розвитку в дітей зорових відчуттів відіграють певні конкретні завдання, поставлені батьками. Так, під час прогулянок, милуючись разом із дитиною квітами, спокійною гладінню блискучого синього озера, райдугою, дитині можна запропонувати розібратися в кольорах цих предметів і явищ та в їх відтінках. Восени діти дуже люблять грати листям, що опадає з дерев, люблять ходити по ньому. Прислухаючись, як воно шелестить під ногами. Можна назбирати разом з дитиною красивого листя і запропонувати розкласти їх за кольорами. При цьому треба звернути увагу дитини на те, що листя буває не тільки зелене або жовте, а має й відтінки – жовтувато-зелений, червонястий та ін.

Завдяки організованим у такий спосіб завданням та іграм дитина навчиться краще розрізняти кольори предметів, їх відтінки, у неї зростатиме бажання правильно зображати їх, розвиватиметься почуття красивого.

Поступово у процесі гри потрібно ознайомити дитину із формою предметів. З цією метою слід використовувати ігровий матеріал: кільця, кубики, мозаїку з різних геометричних фігур.

Треба вчити дітей правильно називати фігури. Потрібно підкреслювати назву інтонацією голосу, домагатися, щоби дитина правильно повторила її, запам'ятала і надалі використовувала у своєму активному словнику.

Слід привчати дитину пізнавати форму предметів. з цією метою перед дитиною можна ставити завдання вказати, які речі в кімнаті мають круглу форму, якої форми стіл, шафа, книжка.

Для ознайомлення дитини з величиною предметів корисно в окремих випадках організовувати ігрову діяльність так, щоби стояло завдання порівнювати і групувати предмети за висотою, довжиною, шириною. Проведення таких занять виховуватиме в дітей уміння розрізняти предмети за формою, розміром, сприятиме формуванню елементарних геометричних понять, розвитку мислення.

Разом із зоровими відчуттями розвиваються і слухові, які

теж мають велике значення у психічному розвитку дитини. Вони дають можливість пізнавати звукові властивості предметів, відображати звуки різної висоти, сили та якості. Значення слухових відчуттів особливо важливе, бо на них ґрунтується розвиток і опанування дитиною мови. Відомо, що відсутність слуху веде до відсутності звукової мови, позначається на розвитку розумових здібностей людини.

Слухова чутливість, як і зорова, формується в ранньому дитинстві і продовжує розвиватися в дошкільному віці. Слух маленької дитини розвивається під впливом навколишніх звуків. Спокійний голос матері, музичні звуки подобаються їй, спиняють плач, викликають посмішку, і навпаки, сильні, різкі звукові подразники, голосна розмова, гудок автомашини, гуркіт – неприємні дитині, викликають сльози. Від таких звукових подразнень потрібно оберегати дітей, бо вони надмірно збуджують дитину, притуплюють її чутливість, перешкоджають розвиткові тонких музикальних здібностей.

Найбільше на розвиток слуху маленької дитини впливають звуки мови. Тому матері потрібно кожен рух супроводжувати словами. Такий мовний супровід важливий тим, що збуджує орган слуху дитини, сприяє його розвитку, розвиває здатність розрізняти мовні звуки.

Прекрасним засобом удосконалення слуху дитини є звуки природи – гуркіт грому, завивання, свист вітру, шум дощу, шелест листя, дзюркотіння струмочка. Потрібно, щоби дитина розрізняла звуки, крики тварин, уміла їх відтворювати.

У розвитку слухової чутливості важливе місце треба відводити музичним заняттям з дітьми. Діти дуже люблять ці заняття. Музичні заняття і співи сприяють розвитку в дітей уміння розрізняти звуки, розвивати слух, музичні здібності та естетичний смак. Слухаючи й запам'ятовуючи музику, дитина спочатку за допомогою дорослих, а потім і сама починає встановлювати схожість або відмінності між мелодіями прослуханих пісень, вона запам'ятовує знайому музику.

Дбаючи про розвиток слухової чутливості у дітей, потрібно звертати особливу увагу на фізичний стан органів чуття, оберегаючи їх від пошкоджень і захворювань. Слід особливу увагу звертати на те, чи добре чує дитина. Іноді дитина погано чує. Нечітко розбирає слова, звернені до неї, але здогадується, про що йде мова, по виразу обличчя, рухах губ, і дорослі не завжди помічають, що дитина недочуває. При такому напівслуханні затримується розвиток мови у дитини, що

позначається і на її розумовій діяльності.

Значне місце в розвитку пізнавальної діяльності посідають рухові та дотикові відчуття. Рухові відчуття – це відображення в мозку людини рухів різних частин її тіла. За допомогою цих відчуттів ми координуємо рухи своїх рук, ніг та інших частин тіла під час ходіння та інших видів діяльності. Досконалість рухів, їх розчленованість і точність значною мірою залежать від розвитку рухових відчуттів. У ранньому віці рухи дитини неточні, малодиференційовані. Вони розвиваються в міру того, як дитина навчається ходити, маніпулювати різними предметами.

Розвиток рухів, їх координації, сили та спритності має велике значення не тільки для фізичного, а й для психічного розвитку дитини, бо допомагає пізнавати властивості об'єктивного світу – вагу, форму, об'єм, віддаль. Рухи, указував І.М.Сеченов, сприяють розвитку активного мислення, активному вивченню навколишнього світу. Чим більше різноманітних рухів робить дитина, тим більше вдосконалюються її відчуття, розвивається можливість пізнавати світ [3].

Часто батьки, не розуміючи значення рухів у розвитку дитини, спляють її на кожному кроці: «сиди тихо», «поклади руки», «не бігай», «не плигай». Такі вимоги не завжди справедливі і корисні. Завдяки рухам дитина збагачує свої знання, розвиває розум, стає самостійною і більш упевненою у своїх силах.

Особливу увагу треба звертати на виконання дитиною дрібних рухів руками. Рухи, якщо вони не вимагають фізичного напруження, здійснюються дошкільником відносно легко, у той час як точне виконання дрібних рухів являє для нього значні труднощі. Дитині важко тримати в руці олівець і писати ним по лініях, маніпулювати дрібними предметами тощо. Важливу роль у розвитку рухів відіграють малювання, ліплення, конструювання, розкладання мозаїки, аплікація. Корисно давати дітям обводити олівцем контури предметів, а також виконувати різні трудові доручення, у процесі яких удосконалюються рухи дрібних м'язів рук, що має надзвичайно велике значення у навчанні письму. Разом із руховими відчуттями в дитини розвиваються й дотикові. Для розвитку дотикових відчуттів потрібно якнайчастіше давати дитині можливість доторкуватися до предметів, обмацувати їх. Корисно перед дитиною ставити завдання: із закритими очима, лише обмацуючи предмет, відгадати, з якого матеріалу він зроблений (дерева'яний, металевий, гумовий), якої він форми (круглий, квадратний).

плоский).

Під впливом навколишніх умов, як наслідок у дітей розвиваються й інші відчуття – смакові, нюхові, термічні (відчуття тепла і холоду), больові, органічні. Поступово утворюються стійкі і різноманітні зв'язки між органами чуття, аналізаторами. Взаємозв'язок аналізаторів має винятково важливе значення для повноти і правильності відображення предметів у нашій свідомості. І.М.Сеченов підкреслював, що ізольована діяльність будь-якого органу чуття не дає такої повноти знань про предмет (бо кожен аналізатор відображає лише окремі властивості предметів), яку може одержати людина, користуючись при сприйманні одночасно кількома органами чуття [3]. 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 – дати хоч доторкнутися до нього, погладити, послухати, як він звучить, як пахне, спробувати, чи важкий, а якщо можна – дати покуштувати і на смак. При такому сприйманні предмета в дитини утвориться ясне, чітке і повне уявлення про нього.

Розвиток і виховання відчуттів і сприймання у дитини не зводиться тільки до простого відчуття і сприймання нею об'єктів. Для того, щоб дитина сприйняла предмет в усьому його багатстві і якісній своєрідності, мала яскраве уявлення про нього, необхідно навчити її спостерігати.

Спостережливість – це здатність допитливо придивлятися чи прислуховуватися до предметів і явищ, виділяти в них істотні, типові, хоч іноді й малопомітні ознаки. Часто дорослі думають, що дитина сама побачить усе потрібне у предметі, коли він буде в неї перед очима, і не утруднюють себе тим, щоби звернути її увагу на ті чи інші його істотні ознаки.

Навчити дитину допитливо і глибоко сприймати навколишній світ, усе бачити і все помічати є одним із важливих завдань розумового виховання. Спостережливість у дитини виховують не спеціальними заняттями і не на особливому матеріалі, як це думають деякі батьки і вихователі, а починають з вивчення окремих, близьких дитині предметів, з виділення їх особливостей. Іграшка, книжка, картинка, які ми даємо дітям, викликають у них інтерес і можуть бути об'єктами для розглядання і спостереження. Близьким і нескінченно новим для дитини 3-4 років є світ речей і явищ, що з ними вона кожного дня зустрічається, на них і потрібно насамперед звертати її увагу.

ПСИХОЛОГІЯ

Дитину слід ознайомлювати з меблями, посудом, квітами. Указувати на їх призначення; учити спостерігати за життям в акваріумі й ін. Цікаві речі вона побачить і в кухні – водопровід, горіння газу, кипіння води тощо. Велику роль у розумовому розвитку дитини, у вихованні спостережливості відіграє природа. Вона викликає багато цікавих вражень, радісних переживань.

Спостерігаючи природу, дитина порівнює, шукає схоже і різне в ній. Найрізноманітніші явища природи – дощ, сніг, мороз, вітер, хмарність – потрібно вміло використовувати для виховання спостережливості. Зміни у природі примушують дитину замислюватися над їх причиною, робити певні висновки. Знайомство дитини з природою повинно бути дійовим. Спостереження дитиною предметів і явищ природи потрібно доповнювати читанням книг, розгляданням картинок. Художні образи допомагають дітям краще зрозуміти побачене. Корисно, щоб дитина порівнювала картинку з справжнім предметом.

Підкреслюючи роль природи в розумовому розвитку дитини, К.Д.Ушинський писав, що бідна та дитина, яка виросла, не зірвавши польової квітки, не пом'явши на волі зеленої трави [5]. Ніколи вона не розвинеться з тією повнотою і свіжістю, на які здатна людська душа: розвиток її завжди буде віддавати затхлою атмосферою замкнених приміщень.

А своєю яскравістю і різноманітністю, постійною зміною явищ природа приваблює дитину.

Відчуття і сприймання, завдяки яким дитина ознайомлюється з зовнішнім світом, не зникають безслідно. Вони зберігаються в її мозку і відтворюються у процесі діяльності у формі впізнавання предметів, пригадування минулого, спогадів про пережите.

Література:

1. Веретенникова С.А. Ознакомление дошкольников с природой. – М.: Просвещение, 1989. – 272 с.
2. Мазурина А.Ф. Наблюдение и труд детей в природе. – М.: Просвещение, 1986. – 206 с.
3. Новоселов С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. – М.: Педагогика, 1987. – 232 с.
4. Проколієнко Л.М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку. – К.: Рад. школа, 1989. – 169 с.
5. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н.Поддякова, Ф.А.Сохина. – М., 1984.

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

НАКАЗ

***Про затвердження
плану підвищення кваліфікації
педпрацівників Херсонської області
на 2006 рік.***

На виконання перспективного плану перепідготовки педагогічних кадрів та з метою удосконалення системи підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів освіти

НАКАЗУЮ:

1. Затвердити план підвищення кваліфікації педагогічних кадрів освіти у Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів на 2006 рік (додається).
2. Завідуючим районних (міських) методичних кабінетів забезпечити своєчасне прибуття педпрацівників на курси, зазначених у плані підвищення кваліфікації на 2006 рік.
3. Контроль за виконанням даного наказу покласти на проректора з навчально-методичної роботи Л.І. Слободенюк.

Ректор

А.М. Зубко

ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ на I півріччя 2006 року

Термін проведення	Січень – лютий 11.01 – 03.02									
Райони	Заступники директорів з НВР	Вчителі фізкультури (спец. II)	Вихователі дитячих закладів (спец.)	Вчителі початкових класів (I кат.)	Вчителі укр. мови та літератури (спец.)	Вчителі біології та основ здоров'я (спец., II)	Вчителі історії, етики та права (спец., II кат.)	Вчителі англійської мови (спец.)	План	Факт
м. Херсон	6	5	5	6	2	7	4	6	41	
м. Каховка			2	1			1		4	
м. Нова Каховка	3		3	2	2	1	2	4	17	
Бериславський	2	2	2	2	2		3	1	14	
Білозерський	4	2	3	1	1	3		2	16	
Великопетиський	1			1	1				3	
Великоолександрівський		2	2	2		1	1		8	
Верхньорогачицький	1						1		2	
Високопільський		1	2	1	1	1	1		7	
Генічеський	2	2	2	1	3	2	1	1	14	
Голопристанський	1	1	1	3		3	1		10	
Горностаївський	1	1	1	1	1	2		1	8	
Іванівський	1				1	2	1		5	
Каховський	2	2	1	1	2	1	2	3	14	
Каланчацький		1	1	1		2			5	
Нововоронцовський	1	1	1	2	1		1		7	
Нижньосірогозький	1	1	1	1			2	1	7	
Новотроїцький	2	1	1	1	3	2	2	3	15	
Скадовський	1	1	1	1			1		5	
Цюрупинський		1	1	1	3	2		2	9	
Чаплинський	1	1	1	1	2		1	1	8	
ПТУ						1			1	
Обл. заклади										
Всього:	30	25	30	30	25	30	25	25	220	

Заступники директорів шкіл за фахом: початкові класи, укр. мова та література, біологія, фізична культура, історія, англійська мова.

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Термін проведення	Лютий – березень 06.02 – 01.03									
Райони	Директори ЗНЗ	Вихователі раннього віку	Вчителі початкових класів (спец.)	Вчителі зарубіжної літ-ри та рос. мови (спец., II кат.)	Вчителі математики (вища кат.)	Вчителі інформатики	Вчителі хімії (спец., II кат.)	Вчителі географії та економіки (спец., II кат.)	План	Факт
м. Херсон	2	30	2	9	10	8	3	2	66	
м. Каховка		5	1	1	1	3		1	12	
м. Нова Каховка	1	9	2	1	4	2			19	
Бериславський	3	2	2		2	2	4	3	18	
Білозерський	2	6	2	1			1	1	13	
Великолепетиський	1					1			2	
Великоолександрівський	1		2	1		1	2		7	
Верхньорогачицький	1		1		1			1	4	
Високопільський			1			1			2	
Генічеський	2	2	2	2	1	1	1	2	13	
Голопристанський	1	2	1	2	2	3	1	2	14	
Горностаївський	1		1			1	1		4	
Іванівський							1	1	2	
Каховський	2		2	1	1	1	1	2	10	
Каланчацький	1	1	1			1	1	1	6	
Нововоронцовський	1		1	1	1	2	1		7	
Нижньосірогозький	2		1	1		1	1	1	7	
Новотроїцький	2		1	2		2	1	4	12	
Скадовський		2	2	1		2	1		8	
Цюрупинський	1	1	4	2	1	1	4	2	16	
Чаплинський	1		1			1			3	
ПТУ					1	1	1	2	5	
Обл. заклади										
Всього:	25	60	30	25	25	35	25	25	250	

Директори шкіл за фахом: початкові класи, зарубіжна література та російська мова, математика, інформатика, хімія, географія та економіка.

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

**ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

Термін проведення	Березень 03.03 – 25.03									
Райони	Вихователі інтернатних закладів, ГПД	Завідувачі д/з та методисти	Вчителі початкових класів (I кат.)	Вчителі укр. мови та літератури (I кат.)	Вчителі математики (I кат.)	Вчителі німецької мови	Вчителі технічної праці (спец., II кат.)	Практичні психологи	План	факт
м. Херсон	2	9	5	6	4	5	4	3	38	
м. Каховка	1	1	1		1	1	1	1	7	
м. Нова Каховка	2	1	2	1	3		2	6	17	
Бериславський	1	1	2	2		1	2	1	10	
Білозерський	2	2	2			1	2	2	11	
Великопелетиський	1		1		1		1		4	
Великоолександрівський	2	1	1	1	2		1		8	
Верхньорогачицький		1	1	1			1		4	
Високопільський						1		1	2	
Генічеський	1	1	1	1	1	4	2	1	12	
Голопристанський	3	1	2	4	3		1		14	
Горностаївський		1	1		1			1	4	
Іванівський		1	1	1					3	
Каховський		2	2		1	1	2	2	10	
Каланчацький	1	1	1	1			1		5	
Нововоронцовський		1	1				1	1	4	
Нижньосірогозький		1	2	1	1	1	1		7	
Новотроїцький		2	1	2	1		1		7	
Скадовський	2	1	1	1	1	2			8	
Цюрупинський	2	1	1	1	1	1	1		8	
Чаплинський		1	1		3	2	1	2	10	
ПТУ				2	1				3	
Обл. заклади	5							4	9	
Всього:	25	30	30	25	25	20	25	25	205	

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Термін проведення	Березень – квітень 29.03 – 21.04									
Райони	Заступники директорів з НВР	Заступники директорів з ВР	Музичні керівники д/з	Вчителі початкових класів (вища кат.)	Вчителі української мови та літератури	Вчителі зарубіжної літератури та рос. мови (I, вища кат.)	Вчителі математики (спец., II кат.)	Вчителі історії, права та етики (I, вища кат.)	План	факт
м. Херсон	6	4	10		5	3	7	5	40	
м. Каховка	1		2	2	1		1	1	8	
м. Нова Каховка	2	1	2	4		2	1		12	
Бериславський	3	3	1	1	2	1	2	2	15	
Білозерський	3		3	2	1	2	1		12	
Великолепетиський	1	1		1		2	1	1	7	
Великоолександрівський	1	1	1	1	1	2		2	9	
Верхньорогачицький		2	1		1			1	5	
Високопільський			1	1		1	1		4	
Генічеський	2	2	2	1	1	3	1	2	14	
Голопристанський	1	1	3	2	3	3	4	3	20	
Горностаївський				2	1		2		5	
Іванівський	1			1			1		3	
Каховський	2	1		2	1	1			7	
Каланчацький	1	1		1	1	1	1	1	7	
Нововоронцовський	1	2				1		1	5	
Нижньосірогоський	1	1		1	1	1	2	2	9	
Новотроїцький	1	1	1		1		1	1	6	
Скадовський	1	2	1	2	2	1	1	1	11	
Цюрупинський	2	1	1	6	1	1	2	1	15	
Чаплинський		1	1		2				4	
ПТУ							1	1	2	
Обл. заклади										
Всього:	30	25	30	30	25	25	30	25	220	

Заступники директорів шкіл за фахом: українська мова та література, зарубіжна література та російська мова, початкові класи, математика, історія.

**ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

Термін проведення	<i>Квітень-травень 25.04 – 15.05</i>									
Райони	Керівники гуртків декоративно-прикладного мистецтва та натуралістичних гуртків	Вчителі фізкультури (I, вища кат.)	Вихователі логopedичних груп	Вчителі початкових класів (I кат.)	Вчителі укр. мови та літератури (I кат.)	Вчителі біології та основ здоров'я (I, вища кат.)	Вчителі географії та економіки (I, вища кат.)	Вчителі англійської мови (спец., II кат.)	План	факт
м. Херсон	7	7	19	5	5	7	5	15	70	
м. Каховка	1	1	2	2			3		9	
м. Нова Каховка	5	2	6	1	1	2	2	3	22	
Бериславський		2		1	2	2	1	1	9	
Білозерський	2	2	1	1	1	1	1		8	
Великопетиський		2		2		1			5	
Великоолександрівський	2	1		2	2	1	1		9	
Верхньорогачицький				1		1		1	3	
Високопільський	1	1			1				3	
Генічеський			1	1	1	1	2	1	7	
Голопристанський	3	3		3	3	3	2	4	21	
Горностаївський				1	1			1	3	
Іванівський		1		1		1		1	4	
Каховський		2		1	1	1	1		6	
Каланчацький				1	1				2	
Нововоронцовський				1	1		1		3	
Нижньосірогозький	2			1		1			4	
Новотроїцький		1		2	1	2	1	1	8	
Скадовський	1	2	1	1	1	1	2	1	10	
Цюрупинський		2		1	2	3	1	1	10	
Чаплинський	1	1	1	1		1	2		7	
ПТУ					1	1			2	
Обл. заклади										
Всього:	25	30	30	30	25	30	25	30	225	

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Термін проведення	Травень – червень 17.05 – 06.06								
	Райони	Педагого-організатори, соціальні педагоги	Вчителі основ захисту Вітчизни	Вихователі дитячих закладів (спец.)	Вчителі початкових класів (II кат.)	Вчителі зарубіжної літератури та російської мови (I, вища кат.)	Вчителі фізики (спец., II кат.)	Вчителі ОБЖД та основ здоров'я	План
м. Херсон	4	4	14	3	3	4	5	37	
м. Каховка			4	1				5	
м. Нова Каховка	4	1	5	1	2	2	1	16	
Бериславський	2	1	4	1	2	3	1	14	
Білозерський	1	1	2	2	2	1	1	10	
Великолепетиський		1		2	1		1	5	
Великоолександрівський			2	1	1	2		6	
Верхньорогачицький				2	1		2	5	
Високопільський		1	1		1			3	
Генічеський	1	3	2	3	2			11	
Голопристанський	1	3	1	2	2	1	1	11	
Горностаївський	3	1	3	1				8	
Іванівський			1	2				3	
Каховський	6			1		1	1	9	
Каланчацький	1	1	1	1	1	2	2	9	
Нововоронцовський	1		2		1			4	
Нижньосірогоський	2	1		2	1	1		7	
Новотроїцький	2		4	2	1	1	1	11	
Скадовський	1	2	2	1	2	1	2	11	
Цюрупинський				1	1	3	1	6	
Чаплинський	1		2	1			1	5	
ПТУ					1	3		4	
Обл. заклади									
Всього:	30	20	50	30	25	25	20	200	

ПЛАН ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Термін проведення	Червень – липень 08.06 – 01.07								
Райони	Вихователі інтернатних закладів та ГПД	Вчителі фізкультури (спец., II кат.)	Вихователі д/з (спец.)	Вчителі початкових класів (спец.)	Вчителі англійської мови (I, вища кат.)	Вчителі обслуговуючої праці	Вчителі образотворчого мистецтва	План	факт
м. Херсон	1	6	7	4	19	9	4	49	
м. Каховка			2		1	1		4	
м. Нова Каховка	1	1	4	3		3	2	14	
Бериславський	1	2	2	3	2	2		12	
Білозерський	2	1	3	3		3	2	14	
Великопетитський	1							1	
Великоолександрівський	1	1	1	3	1	2	1	10	
Верхньорогачицький	1			2				3	
Високопільський		1		2				3	
Генічеський	1	2	4	3		4	2	16	
Голопристанський	1	1	2	4	3	2	1	14	
Горностаївський	1			3				4	
Іванівський		1				1		2	
Каховський		1		4		2		7	
Каланчацький	1	1		2	1	1	1	7	
Нововоронцовський	1	1		2	1			5	
Нижньосірогозький	1		1	1			1	4	
Новотроїцький	2	1	2	3			1	9	
Скадовський	2	2		3		3	3	13	
Цюрупинський	2	1	1	3	1	2	1	11	
Чаплинський		2	1	2	1		1	7	
ПТУ									
Обл. заклади									
Всього:	20	25	30	50	30	35	20	210	

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аблудгазіс Умер Абдуллаєвич – перший проректор Кримського державного інженерно-педагогічного університету, доктор технічних наук, професор.

Архипова Марія Василівна – викладач-стажер Кримського державного інженерно-педагогічного університету.

Асламова Тетяна Адамівна – завідувач науково-методичної лабораторії історії та правознавства Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Боянжу Марк Григорович – викладач кафедри практичної психології Херсонського державного університету.

Войчук Вероніка Олександрівна – заступник директора обласного центру дитячої та юнацької творчості м.Кіровоград.

Вишневський Сергій Анатолійович – старший викладач Кримського гуманітарного університету.

Голобородько Ярослав Юрійович – завідувач кафедри українознавства Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, доктор філологічних наук, професор, академік Академії педагогічних та соціальних наук, член Асоціації українських письменників.

Горлова Анастасія Василівна – заступник директора з навчально-виховної роботи загальноосвітньої школи №28 м.Херсон

Завгородня Тетяна Костянтинівна – завідувач кафедри історії педагогіки, доктор педагогічних наук, професор Прикарпатського національного університету ім. В.Стефаника

Канішева Маріанна Олександрівна – здобувач Кримського гуманітарного університету, директор приватної школи, м. Ялта

Киричук Ганна Олександрівна – магістрант Херсонського державного університету.

Корнєв Руслан Степанович – аспірант Національного аграрного університету.

Кравченко Ірина Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, заступник декана з навчальної роботи соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Крайня Марія Іванівна – завідувач науково-методичної лабораторії української мови і літератури Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Кропотова Наталія Вікторівна – проректор з наукової роботи Кримського державного інженерно-педагогічного університету, кандидат хімічних наук, доцент

Кузнецова Ніна Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки Кримського гуманітарного університету

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.

Левицька Ольга Іванівна – вихователь-методист Горностаївського ясла-садка № 2.

Лахник Наталія Павлівна – аспірантка Кримського державного гуманітарного інституту.

Морозова Олена Сергіївна – заступник директора Херсонського ліцею журналістики, бізнесу та правознавства Херсонської міської ради.

Моїсєєв Сергій Олександрович – завідувач науково-методичної лабораторії фізичного виховання та основ захисту Вітчизни Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

Овчиннікова Марина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри математики та інформатики Кримського державного гуманітарного інституту

Одайник Світлана Федорівна – завідувач науково-методичної лабораторії національних меншин Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Панькова Наталія Миколаївна – учитель української мови та літератури Білозерської загальноосвітньої школи I-III ступенів №3.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Педорич Анатолій Володимирович – асистент кафедри загальнотехнічних дисциплін Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.

Петров Валерій Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, директор Херсонського ліцею журналістики, бізнесу та правознавства Херсонської міської ради.

Пономарьова Олена Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Кримського державного гуманітарного інституту.

Расвська Ірина Миколаївна – методист науково-методичної лабораторії початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Рогозіна Ольга Василівна – викладач Бердянського державного педагогічного університету.

Саган Олена Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільного виховання і початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Тур Раїса Йосипівна – магістр, старший викладач кафедри педагогіки і психології, практичний психолог Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Фелющенко Інна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного університету.

Чабан Наталія Іванівна – завідувач кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент.

Шевченко Анжела Іванівна – учитель зарубіжної літератури Херсонської спеціалізованої школи №27.

**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 07.11.05 р. формат 60x84/16
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Arial
Умовн.друк.арк.15 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