

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

ВИХОДИТЬ ОДИН РАЗ НА КВАРТАЛ

№ 3 (19)

ХЕРСОН

2007

Засновник: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

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

Видається з 2003 року

Редакційна колегія:

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

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

Адреса редакції: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів
вул. Покришева, 41
м. Херсон, 73034
Тел. (0552) 37-05-58 E-mail: t.visnik@gmail.com, suitti.ks@gmail.com

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

© *Таврійський вісник освіти, 2003*

ЗМІСТ

<u>Історія освіти</u>	5
Кузьменко В.В. Міжпредметні зв'язки як підґрунтя формування цілісної картини світу школярів	5
Слюсаренко Н.В., Мороз Н.С. Управління поведінкою учнів у позаурочний час у навчальних закладах Англії	9
<u>Наука – школі</u>	15
Гетта В.Г., Горчинський С.В. Формування в учнів інтересу до трудового навчання як навчального предмета	15
Гончаренко Л.А. Формування полікультурної грамотності вчителів у системі післядипломної освіти	21
Рідкоус О.В. Комунікативна культура вчителя як необхідна умова розвитку його компетентності	27
Цибуленко Г.В., Цибуленко Л.О. Формування нових культурних традицій в умовах ґендерної трансформації сучасного суспільства	35
<u>Інновація: теорія і практика</u>	43
Панасюк В.І. Застосування технологічних прийомів для виявлення внутрішніх ресурсів учня в розвитку творчої особистості	43
Петров В.Ф. Розвиток умінь і навичок педагогічного спілкування – один із важливих компонентів іміджу сучасного вчителя	50
Полєвіков І.О. Музично-творча діяльність – шлях до розвитку особистості молодшого школяра	60
<u>Освіта впродовж життя</u>	65
Асламова Т.А. Школа як демократична громада	65
Гайдар Т.В. Роль українського фольклору в збагаченні мовлення школярів	77
Гудирева О.М. Перспективи використання пакета MathCAD у викладанні математики	85
Дмитренко М.С., Кравченко Л.М. Спільність дій педагогів – запорука успіху	88
Колісніченко В.В. Принципи організації підготовки курсантів вищої юридичної школи до роботи з дітьми групи ризику	91
Кравченко І.А. Формування професійних якостей хореографа на уроках історико-побутового танцю	96
Малиновська О.О. До питання творчого розвитку студентів будівельного коледжу	105
Одайник С.Ф., Полєвікова О.Б. Права національних меншин в Україні: національне законодавство та його реалізації на освітянській ниві Херсонщини	112
Морозов А.С. Правова культура як компонент формування позитивного іміджу працівника міліції	120

Паламар С.П. Аналіз деталі художнього твору як один із шляхів осмислення естетичного впливу на розвиток особистості	124
Стефанюк О.В. Формування духовних потреб молоді	131
Чумаченко О.А. Сучасні напрямки інтерпретації культури і мистецтва	139
Шевченко З.О. Формування філологічної особистості засобами усної народної творчості в умовах допрофільної підготовки учнів	143
Ярмолюк А.В. Робота над удосконаленням мовленнєвого розвитку особистості в загальноосвітньому навчальному закладі	150

На допомогу педагогу **158**

Бухлова Н.В. Педагогічний супровід процесу формування самоосвітньої компетентності учнів	158
Кривуліна Т.І. Народна гра як засіб формування культури спілкування дітей шестирічного віку	165
Скачкова О.С. Екологічне виховання як засіб формування національної самосвідомості учнів	169

Скарбниця методичних ідей **178**

Несін Ю.М. Ефективність використання прийому «сонячні промені» на уроках англійської мови	178
Примакова В.В. Формування наукової картини світу молодших школярів	181
Стребна О.В. Проектна робота як ефективний метод громадянського виховання молодших школярів у позаурочній діяльності	187
Чекаліна С.І. Виховання національної свідомості учнів на уроках історії	193

Психологія **202**

Агачева Ю.А. Сучасні умови формування «Я-концепції» особистості	202
Боянжу М.Г. Олигофрения: диагностика, дифференціальна диагностика, корекція	208
Боянжу М.Г., Полонецкая И.В. Система работы с одаренными детьми во внешкольном учреждении	226

Творчий портрет **241**

Сидоренко В.К. Прагнення до самовдосконалення – життєве кредо вчителя обслуговуючої праці, ученого-педагога Н.В.Слюсаренко	241
---	-----

Відомості про авторів **244**

Офіційна сторінка **247**

Лазарева О.Ф. О некоторых итогах внешнего независимого оценивания	247
Нові наукові публікації РІПО	250
Вимоги до оформлення матеріалів для публікації в науково-методичному журналі «Таврійський вісник освіти»	251

Кузьменко В.В.*

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто основні віхи становлення міжпредметних зв'язків у ХІХ – середині ХХ століття як підґрунтя формування в учнів наукової картини світу.

Швидкий розвиток наук вимагав, з одного боку, подальшої диференціації, а з іншого – необхідності узагальненого цілісного навчального процесу, що у свою чергу висувало вимогу подальшого розвитку ідеї міжпредметних зв'язків. Уже на початку ХІХ століття значне збільшення кількості предметів та об'єму навчальних програм привело до перевантаження школярів. Особливо цей процес був характерним для Росії. Одну із причин такого перевантаження К.Ушинський убачав у відсутності взаємозв'язку між навчальними предметами. У роботі «Людина як предмет виховання» він підкреслює, що подолати хаос у голові учня можна тільки в процесі злагодженої роботи всіх учителів. Із цією метою педагоги повинні турбуватися не тільки за свій предмет, а в першу чергу за розумовий розвиток дітей. У цьому випадку в школярів формуються цілісні уявлення про реальний світ, що нас оточує. Слід зазначити, що в дидактичних наробках він досить ґрунтовно подав психолого-педагогічне обґрунтування значущості міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі школи, заклав основи методики їх використання.

К.Ушинський звертав увагу на необхідність зв'язків між тим, що вивчалось раніше в молодших класах і тим, що вивчається зараз. У своїй роботі видатний педагог показує зміст, послідовність та організацію навчання в школі Фреліха, починаючи з молодшого (шостого) класу й закінчуючи секундарними класами. Він підкреслює, що в школі всі відділи природничих наук ведуться водночас, «...що має без сумніву, перевагу перед послідовним викладанням цих наук – одна слідом за одною» [2, с. 72].

Педагог зазначає, що спочатку весь процес викладання здається хаотичним, безсистемним, дивним. Разом із тим «...з цього хаотичного викладання в головах учнів виникає досить (не цілком) стрункий образ, а там, де одна наука йде слідом за

* © Кузьменко В.В.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

іншою, ніде не стикаючись, хоч це й дуже струнко в програмі, виходить хаос у голові учня або ще гірше: той мертвий стан ідей, коли вони лежать у голові, як на кладовищі, не знаючи про існування одна одної» [2, с.74].

Важливо, що К.Ушинський вимогу до формування цілісної картини світу в учнів обґрунтовує з наукової точки зору. Він відзначив, що сполучення предметів базується на психологічному законі, за яким людська душа легко, виразно й стало засвоює те, що сприймає й може уявити собі в образі картини світу. Будь-яка історична подія, що відбувалася у відомій для людини місцевості, і хід якої можна визначити згідно з картою, завжди «врізуються в мою душу» набагато сталіше й викликається з пам'яті значно легше, ніж та, що відбувається в невідомих людині просторах. Але, з іншого боку, уявлення про країну можливе тільки за умов живого й правильного уявлення форм земної поверхні, природних явищ і картин, які й визначають у своєму сполученні характер країни. З огляду на це, педагог дає пораду: «корисно було б курс географії, історії й природничих наук у загальноосвітньому закладі проводити так, щоб ці предмети йшли пліч-о-пліч, підтримуючи, поповнюючи й оновлюючи один одного, і дружно будували в душі вихованця міцну будівлю ясного, живого й вірного світогляду» [2, с. 72-73].

Під час навчання в школі й із закінченням кожного класу світогляд має «поглиблюватися, поширюватися й поновлюватися». На основі цього дитина буде бачити можливості свого зростання, розуміти життя, і тоді її навчання стає життєдайною силою, а не нудною процедурою шкільництва. Звідси завдання навчання полягає не в набутті за період перебування в школі окремих знань із різних предметів, а в цілісному пізнанні оточуючого світу, як результаті всієї навчальної діяльності учня. Науковець проводить аналогію: «...так само, як в історії людства, знання будуються в систему, а не система наповнюється знаннями» і висловлює побажання, «щоб в основу розподілу предметів і в програми наших загальноосвітніх закладів увійшов психологічний закон розвитку душі людської, а не схоластична система поділу занять» [2, с. 75].

Здійснити зазначене досить складно. Успіх залежить від багатьох чинників. Одним із головних К.Ушинський називає підготовку вчителів, які зможуть так викладати. Він пише: «Якщо ми хочемо, щоб народний учитель міг однаково добре навчати всіх предметів у народній школі, то повинні неодмінно готувати його однаково добре з усіх предметів в учительському інституті»

[2, с. 102].

Подальший розвиток теорії міжпредметних зв'язків знаходимо в роботах таких відомих педагогів як М.Бунаков, В.Водовозов, В.Стоюнін та інші. Вони підкреслювали необхідність взаємозв'язків як між окремими предметами, так і між окремими розділами однієї дисципліни.

У 20-30 роки ХХ століття на Україні предметної системи в класичному вигляді в загальноосвітніх школах майже не було, а отже, і не виникало необхідності в здійсненні міжпредметних зв'язків у сучасному розумінні цього процесу. Після революційних подій та громадянської війни, а саме з 1920 року освіта України почала організовуватися за комплексною системою навчання на підґрунті розробок зарубіжних педагогів – А.Лая, Д.Дьюї, Г.Кершенштейнера та інших. Навчальні плани й програми української школи були побудовані на базі комплексної системи. Чільне місце в такій програмі посідала трудова діяльність людини. Навчальний матеріал об'єднувався навколо трьох основних напрямків: природа, праця, суспільство. Завдяки цьому зникала відірваність школи від життя та ізольованість навчальних дисциплін одна від одної. За цією системою знання поєднувалися з фізичним, розумовим розвитком та працею учнів. Фактично комплексна система була міжпредметною й поєднувала знання з різних наук довкола певного об'єкта трудової діяльності. Тобто навчальний матеріал у процесі навчальної діяльності учнів об'єднувався, пов'язувався з життям, узагальнювався й на основі цього в учнів формувалася цілісна картина світу. Слід підкреслити, що це була наукова картина світу.

Треба нагадати, що німецьким педагогом А.Лаєм на початку ХХ століття був введений термін «кореляція», який визначав, що оскільки предмети діляться на різні групи, то між ними повинен бути встановлений тісний взаємозв'язок. Кореляція мала важливе значення в комплексній системі навчання, але згодом при переході на предметну систему вона втратила своє значення.

Подальша індустріалізація країни викликала необхідність розширення системи вищої та середньої спеціальної освіти, і тому постало питання підвищення в першу чергу рівня підготовки учнів до навчання в цих навчальних закладах. Тому в радянській країні були відкинуті позитивні надбання української школи й прийнята єдина для всього СРСР організація навчальних закладів за предметною системою навчання згідно постанови ЦК

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

ВКП(б) від 5 вересня 1931 року «Про початкову й середню школу». Нею передбачено зміну навчальних програм і планів загальноосвітніх шкіл згідно з вимогами предметного викладання дисциплін, підкреслювалась необхідність міжпредметних зв'язків. У постанові також було наголошено, що школа не дає своїм випускникам ґрунтовних знань з основ наук (учні при комплексній системі навчання дійсно не отримували у великому об'ємі систематичних і міцних знань із фізики, хімії й математики), недостатню увагу приділяє підготовці школярів до вступу в середні й вищі навчальні заклади.

У зв'язку із цією постановою Наркомос України затвердив нові навчальні плани початкової, семирічної й середньої школи, які були побудовані на основі предметного викладання шкільних дисциплін. На жаль, міжпредметні зв'язки в школах цього періоду практично були відсутні. У той самий час у методиках весь час ішлося про необхідність дотримання міжпредметних зв'язків, які, на думку методистів, мали дати учням узагальненні знання [1].

25 серпня 1932 року ЦК ВКП(б) прийняв постанову «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі», у якій повністю засудив комплексну систему, лабораторно-бригадний метод навчання тощо. Згідно постанови було рекомендовано проводити навчання за класно-урочною системою. Основною формою навчальної роботи в школі став урок зі сталим складом учнів і стабільним розкладом. Разом із тим, окрім загальної вимоги здійснення міжпредметних зв'язків, ніяких змін у навчальному процесі не передбачалося. Тобто в навчальному процесі зв'язки між знаннями з окремих предметів та практичною діяльністю були незначні.

Постанова від 12 лютого 1933 року ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової й середньої школи» відмінила використання «динамічних», «місцевих», «розсипних» та інших підручників, вимагала створення стабільних підручників з усіх навчальних предметів. Відповідно до постанови вони повинні були бути методологічно витримані, наукові, доступні, урахувати вікові особливості учнів тощо. Але на необхідність реалізації в них міжпредметних зв'язків уваги не зверталось. Слід підкреслити, що в цей період існування школи міжпредметні зв'язки розглядалися тільки на основі діалектико-матеріалістичного світогляду [1].

Подальший розвиток міжпредметні зв'язки отримали тільки після прийняття 24 грудня 1958 року закону: «Про посилення зв'язків школи з життям та про дальший розвиток системи

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

народної освіти в СРСР». Як наслідок, у 60-ті роки XX століття застосування міжпредметних зв'язків у загальноосвітніх школах набуває широкі масштаби. У цей період виникає нове направлення міжпредметних зв'язків – зв'язки між загальноосвітніми та політехнічними знаннями. Більш того в 1962 році в шкільний навчальний план введено перший інтегрований курс, який назвали «Суспільствознавство». Актуальність міжпредметних зв'язків у цей час була безсумнівною. Це підтверджує, наприклад, те, що в педагогічному словнику 1960 року видання наведено тлумачення даного терміну. Однак, інтерес до міжпредметних зв'язків поступово відходить на другий план, і в педагогічній енциклопедії 1964 року видання цей термін уже не згадується. Таким чином, можна констатувати, що в 60-ті роки XX століття міжпредметні зв'язки починають поступово входити в широкий педагогічний обіг і впроваджуватися в навчально-виховний процес школи.

Отже, успіх формування наукової картини світу школярів у значній мірі визначається впровадженням міжпредметних зв'язків, які, у свою чергу, залежать від дії багатьох чинників. Одним із головних є підготовка вчителів, які зможуть їх запровадити в навчальний процес.

Література:

1. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965). – К.: Рад. шк., 1966. – 260 с.
2. Ушинський К.Д. Твори в шести томах. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 2.

Слюсаренко Н.В., Мороз Н.С.*

УПРАВЛІННЯ ПОВЕДІНКОЮ УЧНІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АНГЛІЇ

Статтю присвячено аналізу досвіду педагогів Англії щодо управління поведінкою учнів у позаурочний час. У ній описано кілька підходів, які застосовують англійські педагоги з метою заохочення учнів до гарної поведінки.

Важливою умовою підвищення ефективності процесу виховання є систематичний контроль за тим, як діти проводять свій вільний час, які заклади відвідують, чим там займаються, які інтереси й потреби в них превалюють тощо. Здійснювати постійний контроль за життєдіяльністю кожної окремої дитини

* © Слюсаренко Н.В., Мороз Н.С.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

досить важко, адже після завершення шкільних уроків у кожного представника підростаючого покоління виникають свої плани, свої справи, прагнення задовольнити свої (часто сумнівні) інтереси. Звісно, батьки учнів намагаються скеровувати цей процес у необхідне для них русло, однак через зайнятість або байдужість часто пускають справу на самоплив, не завжди цікавляться тим, що робить їхня дитина у вільний від навчання час.

З огляду на зазначене, особливої ваги набуває досвід виховання підростаючого покоління, накопичений в Англії, який дещо відрізняється від практики виховання в Україні.

Передусім зауважимо, що вихованням дітей у цій країні займається значна частина педагогів, оскільки в усіх типах виховних закладів (дитсадки, школи, позашкільні заклади) під час розрахунку необхідної кількості працівників дотримуються таких норм:

1 дорослий – на 3 дитини до 2-х років або на 4 дитини від 2-х до 3-х років або на кожні 8 дітей від 3-х до 8-ми років або на кожні 8 дітей доросліше 8-ми років;

2 дорослих – на 20 дітей доросліше 8-ми років, у деяких випадках дозволяється 2 дорослих на 26 дітей доросліше 8-ми років [1, с.30].

Законодавство Англії зобов'язує батьків надавати дітям всебічний розвиток, а також до певного віку обов'язково супроводжувати їх як у школу, так і зі школи (це можуть робити й довірені особи). Оскільки батьки протягом робочого дня в більшості випадків виконують свої професійні обов'язки й не можуть забрати дітей зі школи після завершення уроків, а самотужки дістатися своєї домівки вони не мають права, то виникає проблема організації змістовного дозвілля в межах навчального закладу.

Цю проблему в Англії успішно вирішують шляхом створення після шкільних клубів, котрі називаються «плей граунд» (Playground) або «після шкільний клуб» (After School Club). Такі клуби, зазвичай, об'єднують дітей різних вікових категорій (від 7 до 17 років). Вони мають одне велике приміщення й велику зовнішню площадку, розподілені на частини для різних видів діяльності – гра з водою, малювання (краски, олівці, фломастери), брудна територія (ігри із грязюкою, спеціальні тягучі, слизькі суміші для сенсорного відчуття), конструктивна територія (різні види конструкторів, леґо, пазлів), книжковий куток (для спокійного читання літератури або відпочинку). На

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

площадці, як правило, розташоване спеціальне знаряддя для занять спортом, місце для рухливих ігор, земельна ділянка для садівництва, кілька велосипедів, машин, тачок тощо. Для того щоб діти не нудьгували, кожен день тут можна знайти щось інше, чого не було раніше (наприклад, інше знаряддя для гри дітей) [3].

Не дивлячись на те, що в Англії намагаються створити всі умови для змістовного дозвілля підростаючого покоління в позаурочний час, вихователі (вчителі) стикаються з певними проявами в учнів небажаної поведінки. Серед найбільш поширених форм такої поведінки превалюють бійки, залякування, плювання, кидання предметів один в одного, грубість, агресія, уживання нецензурної лексики, ігнорування, сварки, крики.

Існує багато причин, через які дитяча поведінка стає небажаною, а також шляхів подолання цього негативного явища. Одним із таких шляхів в Англії вважають підготовку педагогів до боротьби з небажаною поведінкою учнів та до заохочення їх до гарної поведінки. Зокрема, для них організують різноманітні курси, наприклад, курс: «Managing Children's Behaviour in out of school settings (aged 5-13 years)», який проходив у Лондоні під керівництвом Бека Юзуфа (Bec Yusuf).

Передусім слухачів даного курсу ознайомлюють із можливими причинами небажаної поведінки дітей (нудьга, погана дієта та недостатність сну, мовний бар'єр, спеціальні потреби (наприклад, потреби дітей з аутизмом, синдромом Дауна та ін.), проблеми вдома (народження нової дитини, розлучення батьків, побиття), зміна школи (розлучення з друзями, зміна вчителів), поганий приклад оточуючих та ін.), а потім навчають методам боротьби з нею.

Це, наприклад, такі методи:

- ігнорування (використовують у залежності від віку та індивідуальних особливостей дитини);
- тайм аут (дитину або кілька дітей переміщують за окремий стіл, або в інше місце та дають їм час подумати про свою поведінку. Після закінчення певного часу запитують, чи вона (вони) поміркувала над своєю поведінкою й чи готова повернутися до інших дітей);
- складання списку своїх позитивних і негативних якостей, учинків, які діти намагаються подолати чи виправити за певний термін (тиждень, місяць, рік),
- система жовтих та червоних карток (на зразок футболу, де

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

за кожні 3 жовті картки отримують червону, а за тяжке порушення поведінки – одразу червону. Щоб знищити червону картку треба понести покарання).

Методи та санкції, які застосовуються в боротьбі з небажаною поведінкою, чітко пояснюють дітям, батькам та вихователям. Дуже важливо, щоб усі розуміли послідовний підхід, який повинен бути частиною більш загальної «Політики керування дитячою поведінкою» («Managing Children's Behaviour Policy»).

Слухачам курсу «Managing Children's Behaviour in out of school settings (aged 5-13 years)» зазвичай повідомляють, що існує кілька підходів заохочення учнів до гарної поведінки: «триматися позитиву», залучення дітей до ігрової діяльності, позитивний хід і забезпечення ефективної розв'язки ситуації та ін.

«Триматися позитиву» – ефективна запобіжна стратегія, яка може бути використана для зменшення небажаної поведінки. Цей підхід може складатися з наступних елементів: позитивне влиття дитини в колектив; заснування разом із дітьми позитивних основних правил; підтримка ігрового оточення, яке забезпечує потреби кожної дитини; позитивне спілкування та побудова позитивних відносин із дітьми; механізми заохочення; нагородження дітей та святкування їхніх досягнень; залучення дітей до різних напрямів роботи клубу та розподіл між ними ролей та обов'язків.

Щоб бути впевненим, що позитивний підхід підтримується, необхідно, щоб вихователі (вчителі) мали терпіння, були толерантними та справедливими, уміли вислухати дитину та зрозуміти її, проявляли ентузіазм, прозорість, поважали своїх вихованців, були налаштовані на позитивне спілкування.

Позитивна комунікація з дітьми включає наступні елементи: тон голосу (крик – негативний метод боротьби з небажаною поведінкою); позитивна невербальна комунікація (наприклад: усмішка, палець, піднятий вгору (ознака успіху), позитивна мова тіла та ін.); використання при звертанні до дітей їхнього ім'я в такій редакції, яка їм найбільше подобається; заохочення до ввічливості (використання слів «дякую», «будь ласка» тощо); підтримка зацікавленості (цікавитися інтересами дітей, їхніми справами, уподобаннями, захопленнями, хобі).

Заохочувати учнів до гарної поведінки в майбутньому можна шляхом нагородження їх за гарну поведінку, за зроблену добру справу, за виконане завдання чи перемогу в змаганнях

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

відповідними сертифікатами, грамотами, а також за допомогою системи балів (хто набере більше балів за добрі вчинки за тиждень (місяць, рік) та ін.

Наступним підходом заохочення до гарної поведінки є залучення учнів до ігрової діяльності, завдяки якій вони, як мінімум, не будуть нудьгувати. При цьому англійські педагоги враховують наступне:

- дитина повинна бути в центрі процесу, а організація ігрової діяльності здійснюватися відповідно до дитячих потреб та бути достатньо варіативною, щоб їх підтримувати;

- гра має надавати дітям можливості робити вибір, приймати свої особисті рішення, грати та розвиватися у власному темпі та власним особистим шляхом;

- дорослі завжди повинні відчувати дитячі потреби та ніколи не намагатися контролювати дитячу гру до тих пір, поки вона залишається в безпечній та прийнятній площині, а в іншому випадку вихователі можуть прийняти участь у грі та скерувати її в необхідне русло;

- кожна дитина має право на ігрову діяльність, яка стимулює її та надає можливості для розвитку;

- усі діти мають право на гру без ризику (тобто знаходитися під час гри в безпеці);

- кожна дитина неповторна й має право на повагу до неї, такої як вона є, з боку дорослих, які працюють і грають із нею;

- слід ставитися до кожної дитини делікатно та завжди турбуватися про неї;

- необхідно забезпечувати рівний доступ до гри всім дітям, у тому числі тим, які мають обмежені можливості або страждають від соціальних та економічних несприятливих обставин, расизму та ін.;

- слід заохочувати дітей бути чуйними до потреб інших;

- ігрова діяльність має здійснюватися в межах існуючого законодавства щодо дитячих прав, здоров'я, безпеки та благополуччя.

Ще один підхід до заохочення дітей до гарної поведінки – це позитивний хід і забезпечення ефективної розв'язки ситуації. Він має назву «SOUL» (у перекладі з англійської «ДУША») і такі складові:

- Stop (англ. «зупинка») – зупинись, поміркуй позитивно та не поспішай;
- Observe (англ. «спостереження») – спостерігай, що діти

- роблять та реагуй спокійно;
- Understand (англ. «розуміння») – спробуй зрозуміти почуття дітей;
- Listen (англ. «слухання») – слухай уважно, що скаже кожна дитина;
- Speak (англ. «розмова») – скажи в чому полягає проблема; будь точним і запитай дітей, як вони пропонують розв'язати проблему, надай можливість кожному висловити свою думку; будь готовий дати необхідні поради; знайдіть спільне рішення, а при необхідності перевірте його.

Окрім учителів і вихователів в Англії проблему виховання дітей та заохочення їх до гарної поведінки вирішує спеціальна служба підтримки батьків та дітей «Behaviour and Education Support Teams» (BESTs) – це команди, до складу яких входять фахівці різних галузей (лікарі, соціальні працівники та освітяни). Мета BESTs – підвищувати емоційне здоров'я людей, формувати позитивну поведінку, знаходити та підтримувати дітей групи ризику, які мають проблеми в розвитку, емоційній сфері, відхилення в поведінці. BESTs працюють із дітьми від 5 до 18 років, їхніми сім'ями, навчальними закладами, попереджуючи можливі проблеми або усуваючи їх [2, с.99-100].

Отже, як бачимо, англійськими педагогами набуто суттєвий досвід щодо управління поведінкою учнів у позаурочний час та заохочення їх до гарної поведінки, який потребує детального вивчення та впровадження в практику роботи освітніх закладів України.

Література:

1. National standards for childcare and childminding (2003). London: Department for Education and Skills.
2. Cheminais, R. (2006) Every Child Matters: A Practical Guide for Teachers. London:David Fulton Publishers.
3. www.ofsted.gov.uk (OFSTED – Office for Standards in Education).

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІНТЕРЕСУ ДО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЯК НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА

Стаття присвячена з'ясуванню ефективних засобів формування в учнів інтересу до трудового навчання. Автори доводять, що ефективність навчального процесу на уроках трудового навчання прямо залежить від мотивів навчання учнів та, зокрема, наявності в учнів інтересу до навчального предмета. Пропонують системно та систематично застосовувати різні засоби для формування та розвитку в учнів інтересу до трудового навчання як навчального предмета.

У сучасних умовах завдання вчителя полягає не тільки у формуванні знань та вмінь, а й спрямуванні навчального процесу на розвиток особистості учня, його творчих здібностей. Передумовою для цього є створення в учнів потреби в навчанні та інтелектуальному розвитку. Це є складною проблемою школи. Розв'язання її значною мірою залежить від наявності в учнів інтересу до навчальних предметів, у тому числі й до трудового навчання. Стійкий інтерес до навчальних предметів і навчання значною мірою зумовлює успіх у підготовці учнів.

Проте в дійсності спостерігається негативна тенденція – інтерес учнів до трудового навчання із часом зменшується.

Проведені нами дослідження показали, що найбільший інтерес до трудового навчання мають учнів 5 класу (60,7%), далі він зменшується, і в 9 класі становить усього 14,2% (рис. 1).

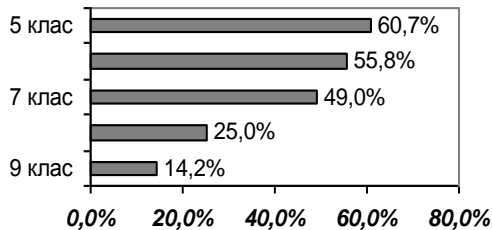


Рис. 1 Рівень інтересу учнів до трудового навчання

Аналогічні результати отримали й інші дослідники [5; 8]. Це відзначають і вчителі.

Психологічні дослідження показують, що між інтересом учнів до трудового навчання та рівнем їхньої успішності існує пряма залежність: чим менший інтерес, тим гірша успішність учнів із

* © Гетта В.Г., Горчинський С.В.

даного навчального предмета [8]. Отже, підвищуючи інтерес учнів до трудового навчання, ми автоматично підвищимо й успішність учнів.

На зниження інтересу учнів до трудового навчання як навчального предмета впливає багато об'єктивних та суб'єктивних факторів: застарілість, зношеність обладнання в навчальних майстернях; низький рівень культури праці; зменшення часу на викладання трудового навчання; відсутність сучасних технічних засобів навчання тощо.

Великий вплив на ефективність навчального процесу, зокрема трудового навчання, здійснює характер, технологія навчання, організація навчально-пізнавальної діяльності учнів, методичне забезпечення навчального процесу. Але ефективність навчання залежить не тільки від зовнішніх умов і причин, а й від внутрішніх факторів. Значний вплив на результативність навчання має здатність, підготовленість учнів до сприйняття навчального матеріалу. Недостане розуміння навчального матеріалу зменшує інтерес до навчання. До цього ж призводять нераціональне планування своєї діяльності [6, с. 158-164], недостатня увага школяра, недоліки вольових якостей, порушення логіки дій. Безцільна діяльність створює в учня негативний емоційний тонус. Для того щоб змусити себе з'ясувати незрозуміле, навіть згадати забуте, потрібні значні внутрішні ресурси. Нетренована воля підводить, час розв'язання задачі розтягується, учень розслабляється, у нього опускаються руки. Внутрішні ресурси навчання, як суб'єктивний фактор, часом діють сильніше ніж безліч об'єктивних впливів.

Вікові особливості учнів також впливають на інтерес до трудового навчання. Ю.З. Гільбух відзначає, що до 7 класу в підлітків, в основному, зберігається позитивне ставлення до навчання в майстернях. Задоволеність працею з різними матеріалами ще досить висока. Вироби, які виготовили учні, стають для них предметом гордості. Проте вже в 7 класі відбуваються значні зміни – зникає ентузіазм, даний навчальний предмет викликає в них байдужість, або навіть негативні емоції.

Дослідження показали, що причина негативних проявів полягає в тому, що в цьому віковому періоді традиційний характер трудового навчання перестає задовольняти духовні потреби школярів. Вони прагнуть нового, сучасного, більш досконалого. Вікові та життєві орієнтири учнів впливають на критичну оцінку викладання деяких шкільних навчальних предметів, у тому числі й трудового навчання. Усе більший

вплив на нього здійснюють переконання та наміри, пов'язані з майбутньою професією. Більшість учнів не задовольняє ручна праця, вони хочуть працювати на сучасному обладнанні, верстатах [1, с. 35-37].

Для збереження, а тим більше розвитку інтересу до трудового навчання необхідно мати певний загальний план роботи, який може реалізуватись у процесі таких видів діяльності:

- навчальна діяльність учнів на уроках;
- позаурочна діяльність учнів;
- індивідуальна робота з учнями;
- робота з батьками.

У процесі *навчальної діяльності* необхідно використовувати шляхи, що відповідають рівню розвитку навчального інтересу учнів і ґрунтуються на різних сторонах навчання: зміст, організація процесу діяльності, прийоми спонукання та активізації діяльності учнів.

Необхідною умовою розвитку інтересу в учнів до трудового навчання є активізація навчального процесу. Для цього треба:

1. Застосовувати на уроці різні види діяльності учнів [5] та використовувати інтерактивні методики навчання. На думку Т. Кравченко та О. Коберника, «...значення інтерактивних методик полягає в активізації пізнавальної й трудової діяльності учнів, підвищення інтересу учнів до занять трудового навчання...» [3, с. 28-30]. Завдяки ним у школярів створюються установка на творчу діяльність, на постійний пошук, що дуже важливо під час упровадження проектно-технологічної системи трудового навчання.

2. Широко використовувати комп'ютерну техніку. Комп'ютер став засобом підвищення продуктивності праці в усіх сферах діяльності людини. Р. Гуревич зазначає, що необхідність використання комп'ютерних засобів у навчальному процесі є незаперечним фактом. Проте постає актуальна проблема – як реально здійснювати трудове навчання за допомогою комп'ютера. Це пов'язано з відсутністю системних методик використання інформаційно-комунікативних технологій протягом усього періоду шкільного трудового виховання, або навіть одного навчального року [2, с. 10]. Незважаючи на це, комп'ютери стають усе доступнішими в системі освіти, отже, слід чекати, що із часом комп'ютеризоване навчання може стати одним з основних способів навчання, яке стимулюватиме інтерес учнів до навчальних предметів, зокрема до трудового навчання.

3. Використовувати сучасний багатофункціональний інстру-

мент. У процесі обробки конструкційних матеріалів велике значення має застосування ручних електричних інструментів різних марок і конструкцій. Вони легкі й зручні в роботі, займають небагато місця в майстерні, мають широкі можливості, істотно полегшують роботу й, що дуже важливо, набагато дешевші від наявних верстатів, не вимагають додаткової площі. Використання такого електричного інструменту набагато підвищує продуктивність праці, якість роботи, знижує стомленість, підвищує культуру праці.

4. Ураховувати ергономіку трудового навчання для створення таких умов, методів та форм роботи, які сприятимуть продуктивній, безпечній для здоров'я праці й, разом із тим, усебічному розвитку особистості. У діяльності вчителя трудового навчання як елемента педагогічної ергономіки одним із найважливіших завдань, зазначає С. Скидан, «... є розвиток в учнів інтересу до навчання, потреби у знаннях...» [7].

5. Практикувати індивідуальні завдання, які вимагають знань, що виходять за межі програми (технічні задачі, виготовлення макетів, приладів, моделей тощо).

6. Рекомендувати додаткову технічну, наукову, науково-популярну літературу, яка доступна для розуміння учнями.

7. Використовувати широкую обізнаність окремих учнів з питань, що стосуються теми заняття.

8. Спонукаати учнів ставити питання вчителю та однокласникам.

9. Включати в урок цікаві елементи, пов'язані зі змістом теми уроку. Наприклад, розповідь про історію виникнення токарного верстата, його еволюцію, сучасний стан та перспективи найближчого майбутнього.

У процесі *позакласної діяльності* потрібно займатися підтримкою, зміцненням і поглибленням інтересу учнів до трудового навчання. У позакласній роботі можна реалізувати такі напрямки діяльності:

1. Діяльність учнів у процесі технічної творчості. Творчість відіграє важливу роль у виникненні та розвитку в учнів інтересу до трудового навчання саме тому, що цілеспрямовує свідомість, і чим швидше вона отримує технічну спрямованість, тим швидше з'явиться бажання конструювати, створювати прилади, інструменти, моделі. При цьому виникає закономірність: з'являються знання про техніку – підвищується інтерес до техніки; розвивається технічне мислення – виникає потреба займатися технікою, виконувати столярні, слюсарні, токарні та інші роботи.

На розвиток інтересу значний вплив має прогрес у таких галузях як електротехніка, машинобудування, будівництво, електроніка, автоматика, комунікаційні та комп'ютерні технології. І тут важливо своєчасно спрямувати схильність учня до певного виду діяльності. С. Лук'яненко зазначає: «Саме гуртки автомоделювання, сільськогосподарської техніки, радіоконструювання, технічного моделювання, декоративної обробки матеріалів стали платформою для розвитку інтересу учнів та творчих здібностей» [4, с. 42].

2. Розширювати й поглиблювати знання учнів у галузях, які їх цікавлять. Для цього треба учнів ознайомлювати з додатковими відомостями про розвиток наук, що виходять за межі програми, знайомити з історією винаходів, показувати зв'язок сучасних наукових відкриттів із практикою.

У позакласній роботі необхідно вибирати різноманітні форми діяльності, які активізують мислення: конференції та диспути з питань науки та техніки; конкурси й олімпіади; стінні газети, присвячені окремим технічним галузям знань; досліді й спостереження під керівництвом учителя та з ініціативи самих школярів; ділові ігри; дослідження тощо.

У школі важливо створювати й підтримувати атмосферу інтересу до знань, прагнення до наукового пошуку, дослідницької діяльності, розвитку технічної кмітливості. Необхідно, щоб педагогічний колектив спрямував свою діяльність на пошук різноманітних шляхів і прийомів підтримки навчального інтересу в учнів взагалі й до трудового навчання зокрема.

У процесі *індивідуальної роботи з учнями* необхідно враховувати два такі взаємозалежні завдання:

1. Виявляти інтереси, здібності та схильність кожного учня, використовуючи різні методи: спостереження, анкетування учнів, бесіди з батьками, однокласниками, іншими вчителями, класними керівником тощо.

2. Цілеспрямовано впливати на зміцнення, розвиток і поглиблення виявлених інтересів. Використовувати індивідуальні завдання, роботу учнів у групах за інтересами тощо.

Системне вивчення інтересів і нахилів учнів краще здійснювати разом з іншими вчителями, класним керівником та батьками.

Особливим напрямком роботи з формування в учнів інтересу до трудового навчання є *робота з батьками учнів*.

У першу чергу потрібно пропагувати кращі приклади трудового виховання в родині, акцентуючи при цьому увагу на

тому, що діти, які допомагають батькам у домашніх справах, краще навчаються, відвідують різноманітні гуртки та спортивні секції. Досить ефективним, на думку Е.П. Верещака [1, с. 32-33], є запрошення батьків на виставки технічної та художньої творчості дітей, конференції, диспути, різні змагання.

Взаємозв'язок різних методів вивчення й формування в учнів інтересу до трудового навчання дозволяє простежити ефективність впливів різних педагогічних прийомів на формування інтересу учнів і динаміку його розвитку.

Вищезазначені напрямки діяльності часто переплітаються, і не завжди їх можна відокремити. Проте не слід вважати, що зазначені вище засоби формування й розвитку інтересу до трудового навчання є вичерпними. На наш погляд, сутність інтересу учнів до трудового навчання як педагогічної проблеми полягає в тому, що інтерес виступає як особливий аспект усіх сторін навчання, виховання й розвитку, що підсилює ефективність педагогічних впливів на учнів, підвищує активність особистості школяра, сприяє розвитку пошукової творчої діяльності.

Таким чином, формування в учнів інтересу до навчального предмета повинно відбуватися на основі дидактично обґрунтованих засобів, носити системний, комплексний характер, відбуватися протягом усіх років навчання. Лише тоді можливий перехід потреби, обумовленої зовнішніми впливами, у внутрішню потребу учня, у його переконання й світогляд.

Література:

1. Гильбух Ю.З., Верещак В.П. Психология трудового воспитания школьников. – К.: Радянська школа, 1987. – 255 с.
2. Гуревич Р. Чи потрібен комп'ютер на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – №1. – С. 6-10.
3. Кравченко Т., Коберник О. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №2. – С. 28-31; №3. – С. 26-27.
4. Лук'яненко С. Тут народжується інтерес // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – №6. – С. 41-42.
5. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
6. Терещук Г. Загальні дидактичні основи індивідуального підходу до учнів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1997. – №3. – С. 28-33.
7. Скидан С. Ергономіка трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – №3. – С. 47-48.
8. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано важливість формування полікультурної грамотності вчителів у курсовий та міжкурсовий періоди.

Проблема формування компетентної особистості сьогодні особливо актуальна, адже більшість науковців здатність і готовність до здійснення професійної діяльності пов'язують із компетентністю. Вона, на думку І.Єрмакова, розвиває вміння: розв'язувати найрізноманітніші життєві проблеми; отримувати й аналізувати інформацію; критично аналізувати інформацію; приймати рішення; оцінювати соціальні наслідки дій; працювати в групі; розробляти й виконувати контракти; включатися в проекти; організовувати свою роботу; використовувати нові інформаційні технології, проявляти стійкість перед труднощами; знаходити нові рішення [2].

Нині існує низка підходів до структури професійної компетентності. До її складу відносять соціальну, комунікативну, інформаційну тощо. До основних компетентностей, якими має володіти сучасний учитель відноситься й полікультурна. Вона повинна стати важливою складовою в професійній компетентності вчителя. Зважаючи на це, сьогодні особливо гостро постає питання формування полікультурної компетентності як у майбутніх педагогів, так і в тих, що мають певний досвід роботи. Оскільки, розвиток такої компетентності має здійснюватися на всіх етапах безперервної освіти, починаючи з дошкільного закладу й завершуючи системою післядипломної освіти, то високий рівень володіння нею має бути як у вихователів, так і у викладачів вищих навчальних закладів.

Організувати процес формування полікультурної компетентності треба таким чином, щоб у педагогів розвивалася полікультурна грамотність, уміле використання знань, умінь та навичок із полікультурності, у педагогічній діяльності, професійно-особистісні якості.

Полікультурна грамотність є ядром полікультурної освіти та компетентності, оскільки від неї залежить вміння управляти навчально-виховним процесом, здатність діяти в багатокультурному середовищі. Зважаючи на це метою статті є розгляд процесу формування полікультурної грамотності вчителів у

* © Гончаренко Л.А.

системі післядипломної освіти.

Організуючи сьогодні в системі післядипломної освіти процес формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі, треба враховувати під час розвитку полікультурної грамотності той факт, що вони виховувалися й навчалися в умовах, коли проблемам полікультурності не надавалася увага або вона була не належна. Відповідно, необхідний рівень такої грамотності не міг сформуватися. Більшість сучасних учителів навчалися за радянської доби, коли певні знання закладалися через інтернаціональну освіту та виховання, якому надавалося важливого значення. Інтернаціоналізм базувався на дружбі народів, знаннях про культури різних етносів, про різноманітність етнокультурних спільнот та ін. Дані засади збігаються з полікультурними, але ми не можемо ототожнювати інтернаціоналізм із багатокультурністю, тому ми приєднуємося до думки, адже багатокультурність означає не просто множинність етнічних і етнокультурних спільнот у суспільстві, не просто певну культурну різноманітність, а вміщує поняття про принципи їх співжиття на засадах плюралізму [1]. У той час інтернаціоналізм ґрунтувався на ідеї класового підходу до вивчення інших соціально-культурних спільнот. Наприклад, багато подавалося інформації про особливості культур, які входили до складу СРСР, про надбання народів, що проживали в країнах соціалістичного табору. Про культури, що розвивалися в протилежній ідеології – капіталістичній, говорили як про неприйнятні для радянського громадянина або зовсім не подавали інформації. Відповідно, брак об'єктивної інформації не сприяв формуванню у свідомості людини полікультурної грамотності. Тому важливо сьогодні для вчителів здобути (удосконалити) даний рівень. Людина, яка прожила більшу частину життя без полікультурної грамотності і яка була схильна до націоналістичних упереджень, уже зараз може переорієнтувати свій світогляд у тому напрямку, який задає полікультуралізм. Відповідно, робота в напрямку полікультурної підготовки має починатися вже з покоління, що живуть зараз, а не тільки з тих, які прийдуть за ними.

Таким чином, починати формувати полікультурну грамотність треба зараз, а не чекати приходу наступного покоління вчителів, які будуть володіти нею. Тому роль системи післядипломної освіти в цьому дуже важлива, оскільки саме в ній педагоги зможуть здобути необхідні знання.

Дана система поряд із загальноосвітньою підготовкою (питання психолого-педагогічних дисциплін, проблеми навчального

процесу, виховного тощо, тобто всі питання, без яких не може працювати педагогічний працівник); фаховою (питання професійної діяльності вчителя) важливою є й соціокультурна, яка передбачає питання загальнокультурні та духовної культури (вона розглядається як процес самої людини, її ставлення до інших людей і до самої себе).

Отже, педагогу треба модернізувати свій рівень підготовки, відповідно до вимог освітньої галузі.

Полікультурна грамотність, яка є базою навчального процесу, містить: усвідомлення необхідності вивчення проблем полікультурності; знання, які допоможуть збагнути досвід та культурні характеристики етнічних груп, що населяють певну територію; знання, що допоможуть сформувати гнучкий підхід до сприйняття національних та культурних норм, усвідомлення недопустимості расизму та дискримінації; знання про етносоціальне та етнокультурне розмаїття держави; розуміння властивостей середовища, у якому живемо; гнучкий підхід до національностей; знання про взаємодію та взаємозалежність культур; вміння аналізувати міжкультурні, міжнаціональні, міжконфесійні відносини; правильне усвідомлення необхідної термінології (полікультурність, культура, субкультура, мультикультурність, дискримінація, ксенофобія, стереотипи, упередження тощо). Полікультурну грамотність педагога складають знання основних категорій полікультурної освіти – світова культура, унікальність, національне самовизначення, полікультурне середовище, відмінності між культурами, розмаїття культур, взаємодія культур, культура міжнаціонального спілкування, діалог культур та ін. [3].

Сучасний стан готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі свідчить, що на даний час переважна більшість учителів не готова працювати в умовах культурного розмаїття. Відповідно, система післядипломної освіти має взяти на себе вирішення проблеми розвитку в педагогів полікультурної грамотності. Прагнення під час підготовки спеціалістів у межах вищої освіти передати їм найбільший обсяг професійних знань призводить до того, що він буде замалий для забезпечення професійної компетентності фахівця упродовж усієї його кар'єри. Тому ці знання потрібно постійно оновлювати.

У системі післядипломної освіти роботу з формування полікультурної грамотності ватро проводити і в курсовий і міжкурсний періоди

Організація роботи в курсовий період буде ефективною за умов: введення спеціального курсу; написання курсових робіт;

практики в школі, які реалізуються за допомогою різних методів.

Спецкурси дають можливість не лише поглибити рівень знань, удосконалити вміння та навички, а й сформувати нові. Тому, зважаючи на те, що в більшості сучасних педагогів рівень знань, умінь та навичок з багатокультурності є недостатнім, ватро запровадили в навчальний зміст курсів підвищення кваліфікації спецкурс, який би поєднував теоретичну й практичну підготовку вчителів. Інтеграція теорії та практики допоможе сформувати високий рівень готовності до діяльності в полікультурному середовищі.

Важливою умовою до формування полікультурної грамотності є міждисциплінарний підхід, особливо необхідний в закладах, де немає спецкурсу. Важливість запровадження міждисциплінарного підходу до вивчення питань багатокультурності на курсах підвищення кваліфікації полягає в тому, що будь-який окремо взятий предмет не в змозі пояснити всі аспекти культури, способу життя етнічної групи, її соціальні проблеми. Відповідно, знань, набутих у межах однієї галузі, замало для того, щоб педагог міг взаємодіяти з представниками різних культур, а також розумно розв'язувати складні проблеми. Аналіз полікультурності в межах одного предмета звужує їх розуміння, призводить до неправильної інтерпретації та оцінки. Щоб цього не сталося, треба в навчальні дисципліни курсів підвищення кваліфікації вводити міждисциплінарний підхід до вивчення досвіду та подій, які стосуються тієї чи іншої етнічної групи.

Міждисциплінарний підхід так само, як і спецкурс, має сформувати полікультурно грамотного педагога, тобто такого, який був би готовим здійснювати свою професійну діяльність у середовищі, яке складається з представників різних культурних, етнічних, релігійних груп.

У процесі роботи курсів підвищення кваліфікації доречно пропонувати вчителям теми курсових робіт, які пов'язані з полікультурністю. Цей вид діяльності передбачає самостійну роботу слухачів під керівництвом викладача. У процесі цієї роботи розвиваються аналітичні, творчі вміння, уміння критично мислити. Написання курсової роботи сприяє аналізу великої кількості джерел, розвиває знання з полікультурності, уміння правильно виділити із великої кількості матеріалу головне. Розгляд даної роботи викладачем дасть можливість визначити рівень сформованості готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

У курсовий період, окрім спецкурсу, написання курсових

робіт, дуже доречно проводити окремі лекційно-практичні заняття з формування полікультурної грамотності. Запровадження їх доцільне для тієї категорії слухачів, які не мають можливості прослухати спецкурс.

Формування полікультурної грамотності в міжкурсовий період забезпечує методична робота на рівні району (міста). На базі районних (міських) центрів підвищення кваліфікації має здійснюватися постійне вдосконалення знань, здобутих в інституті післядипломної освіти (обласний рівень), та за потребою оновлення їх, а також систематичне оволодіння методичними та практичними вміннями щодо реалізації принципів полікультурності.

Важливою формою підвищення кваліфікації в міжкурсовий період є постійно діючий семінар. Зміст роботи такого семінару визначається актуальними проблемами. У нашому випадку доцільність використання такої форми поза сумнівом, бо розвинути в педагога полікультурну грамотність є важливою необхідністю. Постійно діючий семінар передбачає розгляд однієї з актуальних тем, яка розглядається учасниками з різних аспектів. Проведення таких семінарів вимагає від слухачів постійного пошуку нової інформації, висловлення власної позиції щодо проблеми, яка розглядається. У роботі постійно діючого семінару вчитель має можливість поділитися своїм досвідом організації полікультурної підготовки дітей, обговорити необхідність та доцільність застосування різних методів, висловити думку щодо проблем, які виникають під час полікультурної підготовки, знайти їх вирішення. Таким чином, на даний час, коли вчителі потребують розвитку полікультурної грамотності, постійно діючий семінар є досить ефективною формою роботи.

У міжкурсовий період варто проводити й проблемні семінари (дводенні, триденні тощо). Тематику такої форми роботи на районному (міському) рівні варто складати на основі запитів учителів. Тобто, кожен учитель, який хотів би для себе вирішити якусь проблему, пов'язану з багатокультурністю, подає запит у районний (міський) методичний кабінет. Там методисти ці запити групують, аналізують і, як результат, складають тематику занять. Такий підхід до проблемних семінарів із формування полікультурної компетентності педагогів важливий, адже вчителі отримують ту інформацію, яка допоможе їм вирішити наболілі проблеми. Під час роботи даного семінару педагоги набувають не лише знань про інші культурно-історичні спільноти, а й будуть здатні орієнтуватися в потоці інформації, засвоєння якої сприятиме вирішенню найгостріших міжкультурних проблем.

У цей період важливою є й така форма, як індивідуальна робота з учителями. Вона дає можливість педагогу отримати кваліфіковану консультацію від викладача, підвищити теоретичний рівень знань з полікультурності, удосконалити професійні вміння й навички діяльності в умовах багатокультурного середовища, познайомитися з новинками в літературі, підібрати в ній необхідний матеріал.

Досить ефективною формою роботи є науково-практичні конференції. Педагог, який бере активну участь у конференції, має проаналізувати велику кількість необхідної літератури – це дасть йому можливість дослідити проблему самостійно. Самостійність опрацювання літератури, сприяє кращому розумінню проблеми, яку розглядають освітяни. Пасивна участь у конференції дає можливість здобути додаткові знання, проаналізувати почутий матеріал.

Роль методичних об'єднань у формуванні полікультурної грамотності важлива, адже на них можна заслуховувати доповіді про важливі питання, пов'язані з полікультурністю, познайомитися з аналізом колегами наукової літератури, яка розкриває питання багатокультурності, організувати взаємовідвідування уроків фахівців різних спеціальностей, на яких учитель демонструє свою готовність професійно діяти в умовах культурного розмаїття. Окрім цього, в межах діяльності методичного об'єднання доречно проводити консультації для молодих учителів з проблем полікультурності, заслуховувати звіти про самоосвіту педагогів. Робота методичних об'єднань дозволяє створити творчі групи вчителів у складі 10 чоловік, які працюють над розв'язанням актуальних проблем навчального процесу (наприклад, підвищення рівня готовності учнів до співіснування в межах полікультурного середовища, формування полікультурної компетентності учнів засобами гуманітарних дисциплін тощо). На завершальному етапі учасники творчої групи складають методичні рекомендації щодо ефективності розв'язання проблем. Отже, робота вчителя в межах методичного об'єднання, на якому розглядаються питання, пов'язані з полікультурністю, впливає на рівень сформованості його готовності до роботи в багатокультурному суспільстві.

Підвищити полікультурну грамотність можливо за допомогою самоосвіти. Вчитель, працюючи в школі, самостійно шукає ефективні шляхи реалізації набутих знань із полікультурності, а також умінь, здобутих на обласному, районному (міському) рівнях. Окрім цього, вчитель самостійно шукає й вивчає матеріал, у

якому виникла потреба, для організації полікультурного навчально-виховного процесу. Разом із професійною самоосвітою відбувається й загальна самоосвіта у процесі безперервної полікультурної підготовки педагогів. Набуваючи самостійно знань із багатокультурності, учитель збагачує свій загальнокультурний рівень, оскільки питання полікультурності тісно пов'язані з іншими дисциплінами непедагогічного спрямування.

Таким чином, ми вважаємо, що полікультурна грамотність учителів залежить від правильно сформованих знань, умінь та навичок із багатокультурності, від усвідомлення необхідності їх здобувати. Створити умови для ефективності такого процесу формування нині може система післядипломної освіти.

Отже, набуття педагогом полікультурної грамотності надасть йому можливість здійснити свою діяльність відповідно до мети, завдань полікультурної освіти.

Література:

1. Голік Л.О., Клищенко Т.В., Красовицький М.Ю., Левченко Г.І. Полікультурна освіта в Україні // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С. 3-4.
2. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
3. Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник. – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с.

*Рідкоус О.В.**

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ЙОГО КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядаються питання про сутність комунікативної культури вчителя. Дана характеристика особливостей культури спілкування, класифікація стилів спілкування, та їх вплив на розвиток компетентності вчителів. Розкриті шляхи вдосконалення комунікативної культури в системі підвищення кваліфікації.

На сучасному етапі модернізації системи освіти й виховання в Україні особливої гостроти й актуальності набувають питання підвищення педагогічної майстерності вчителів загальноосвітніх шкіл, їхніх компетентності. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що підготовка педагогічних

працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. У цільовій комплексній програмі «Учитель» акцентується на ключовій ролі вчителя в системі освіти.

Учителі сучасної загальноосвітньої школи покликані вирішувати складний комплекс питань соціалізації особистості, формування творчої та успішної людини, упевненої у своїх знаннях, активної, комунікабельної. А це завдання під силу тільки компетентному вчителю [3, с. 4-6].

Однією з важливіших компетенцій учителя є комунікативна компетенція, володіння вчителем культурою спілкування.

Спілкування вчителя й учнів – складний, багатогранний процес, що охоплює весь спектр їхніх взаємин. Від культури спілкування залежать успіхи навчально-виховного процесу. Культура спілкування – характеристика між особистісних контактів, індивідуальні форми взаємодії людей, у процесі якої відбувається обмін думками, ідеями, почуттями. Культура спілкування містить такі категорії як: мовна культура, комунікабельність, емпатія, доброзичливість, толерантність, повагу тощо.

Схильність до спілкування явище багатоаспектне, вона містить, на думку дослідників, цілий комплекс компонентів. Виокремимо три основні:

- комунікабельність – здатність відчувати задоволення від процесу комунікації. Педагогічна діяльність – це спілкування постійне, тривале. Тому педагоги з нерозвинутою комунікабельністю швидко втомлюються, дратуються, що звісно ускладнює їхню роботу в школі. А діяльність педагогів з розвинутою комунікабельністю стає більш ефективною та успішною;
- соціальна спорідненість – бажання перебувати в товаристві, серед інших людей. Вона виступає не лише як тимчасовий психічний стан, а як стійке особистісне утворення, пов'язане із професійно-педагогічною спрямованістю особистості;
- альтруїстичні тенденції. Схильність до спілкування має яскраво виражену емоційну природу, основу якої становлять комунікативні та альтруїстичні емоції.

Серед комунікативних емоцій вирізняють: бажання ділитися думками, переживаннями; почуття симпатії, прихильності, поваги до учасників спілкування тощо. Саме наявність цих емоцій і потреб у їхньому переживанні свідчать про схильність до педагогічного спілкування.

В альтруїстичних емоціях вирізняють бажання давати радість усім, з ким людина спілкується, співпереживання радості з іншими тощо. Спираючись на сукупність підходів, що склалися в сучасній науці, ми виокремимо такі компоненти професійно-педагогічної комунікативності, на які пропонуємо орієнтуватися вчителів:

1. Наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в різноманітних сферах.
2. Органічна взаємодія загальнолюдських і професійних показників схильності до спілкування.
3. Емоційне благополуччя на всіх етапах спілкування.
4. Продуктивний вплив спілкування на інші компоненти педагогічної діяльності.
5. Наявність здібностей до здійснення педагогічної комунікації.
6. Наявність комунікативних навичок та вмінь.

Органічна єдність цих компонентів створює професійно-педагогічний рівень комунікативності особистості.[2, с. 46-60].

Ми вважаємо, що необхідною умовою успішної діяльності вчителя має бути цілеспрямоване формування в собі схильності до спілкування, як професійно-особистісної риси.

Пропонуємо такий механізм цієї роботи:

1. Здійснення професійного самопізнання... (визначення власних комунікабельних рис, позитивних і слабких сторін у спілкуванні, аналіз почуттів від спілкування з людьми, аналіз минулого досвіду спілкування з дітьми; аналіз сучасного рівня спілкування з дітьми, аналіз труднощів спілкування; аналіз своїх уявлень про ідеальне спілкування; аналіз уявлень про те, як оцінюють ваші можливості у спілкуванні інші.(колектив, учитель, учні).
2. Робота на основі спеціалізованого тренінгу з розвитку в себе основних характеристик спілкування...
3. Різноманітна громадська робота з людьми, у якій набувається досвід комунікативної діяльності (публічні лекції, бесіди тощо)...
4. Створення ситуацій, які формують досвід подолання негативних нашарувань у спілкуванні й сприяють розвитку схильності до спілкування...

Професійно-педагогічне спілкування має певну структуру, що відповідає логіці педагогічного процесу. Можна виокремити його відповідні етапи [2, с. 26-33]:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування із класом у процесі підготовки до уроку (прогностичний етап). На

цьому етапі здійснюється своєрідне планування комунікативної структури уроку, заходів, що відповідає дидактичній меті уроку, педагогічній і моральній ситуації в класі, творчій індивідуальності педагога, особливостях окремих учнів і класу в цілому.

2. Організація безпосереднього спілкування із класом (початковий період спілкування). Цей період умовно можна назвати «комунікативною атакою», під час якої завойовується ініціатива в спілкуванні й цілісна комунікативна перевага, що дає змогу надалі управляти спілкуванням із класом.

3. Управління спілкуванням у педагогічному процесі. Власне управління являє собою аспект педагогічного спілкування, що надає йому професійного характеру.

4. Аналіз здійсненої системи спілкування й моделювання на подальшу діяльність нової системи спілкування.

Усі ці етапи утворюють загальну структуру процесу професійно-педагогічного спілкування. Сучасні соціально-психологічні дослідження показують, що людина по-різному бере участь у процесі спілкування: по-перше, може бути ініціатором, по-друге, суб'єктом, по-третє, у різних ситуаціях стає активним або пасивним учасником взаємодії. Своєрідність професійно-педагогічного спілкування полягає в тому, що ініціатива тут виступає як спосіб управління спілкуванням. Можна порекомендувати способи завоювання ініціативи в спілкуванні (за В.Кан-Каликом):

- оперативність в організації початкового контакту із класом;
- оперативний перехід від організаційних процедур привітання, саджання тощо) до ділового й особистісного спілкування;
- відсутність проміжних зон між організаційними й змістовними моментами на початку взаємодії;
- оперативне досягнення соціально-психологічної єдності із класом, формування почуття «ми»;
- уведення особистісних аспектів у спілкування з дітьми;
- подолання стереотипних і ситуативних негативних установок у ставленні до окремих учнів;
- організація цілісного контакту з усім класом;
- звернення із завданнями й запитаннями, які вже в перший момент взаємодії здатні мобілізувати колектив;
- скорочення заборонних педагогічних вимог і розширення позитивно орієнтованих;
- увага до зовнішності, охайність, підтягнутість, доброзичливість, чарівність та ін.;

- використання мовних і немовних засобів взаємодії – активне залучення жестів, міміки, контакту очей тощо;
- уміння «транслявати» в клас власну прихильність до дітей, дружнє ставлення;
- віднайдення яскравих, привабливих цілей діяльності й показ способів її досягнення;
- розуміння ситуаційної внутрішньої налаштованості учнів, урахування цього стану, передача учням власного розуміння;
- досягнення загального ситуативного взаєморозуміння, яке формує в учнів потребу взаємодії з учителем [2].

Дуже великий вплив на розвиток культури спілкування має стиль спілкування. Під стилем спілкування ми розуміємо індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів. У стилі спілкування виявляються: особливості комунікативних можливостей учителя, характер стосунків педагога й вихованців, творча індивідуальність педагога, особливості учнівського колективу. Причому необхідно підкреслити, що стиль спілкування педагога з дітьми – категорія соціально й морально насичена: втілює в собі соціально-етичні установки суспільства й вихователя як його представника. Науковцями встановлено найпоширеніші стилі спілкування (Ю.Азаров, В.Кан-Калик, І.Зязюн). Найбільш плідним є спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю. В основі цього стилю – єдність високого професіоналізму педагога і його етичних установок. Адже захопленість спільним з учнями творчим пошуком – результат не тільки комунікативної діяльності вчителя, а й у більшості випадків його ставлення до педагогічної діяльності в цілому...

Досить продуктивним є й стиль педагогічного спілкування на основі дружнього ставлення. Такий стиль можна розглядати як передумову успішної спільної навчально-виховної діяльності. Певною мірою він ніби підготовлює означений вище стиль спілкування. Адже дружнє ставлення – найважливіший регулятор спілкування взагалі, а ділового педагогічного спілкування особливо. Це стимулятор і творчих взаємин педагога з учнями. Ці обидва стилі спілкування тісно пов'язані між собою.

Досить поширеним є спілкування-дистанція. Цей стиль спілкування використовують як досвідчені педагоги, так і педагоги початківці. Суть його полягає в тому, що в системі взаємовідносин педагога й вихованців обмежувачем виступає дистанція. Але й тут необхідно дотримуватися міри. Гіпертрофована дистанція веде до формалізації всієї системи соціально-

психологічної взаємодії вчителя й учнів і не сприяє виникненню справжньої творчої атмосфери, яка може привести до успіху. Популярність цього стилю спілкування можна пояснити тим, що вчителі-початківці нерідко вважають, ніби спілкування-дистанція допомагає їм відразу утвердити себе, тому й використовують цей стиль як засіб самоствердження в учнівському та педагогічному середовищі. Але в більшості випадків використання цього стилю спілкування спричиняє педагогічні невдачі.

Цей стиль значною мірою є перехідним етапом до такої негативної форми спілкування як спілкування-залякування. До цього стилю іноді також звертаються молоді вчителі, і це пов'язано переважно з невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захоплення спільною діяльністю. У творчому стосунку цей тип спілкування взагалі безперспективний. Він не тільки не створює комунікативної атмосфери, що забезпечує творчу діяльність, а, навпаки регламентує її, бо орієнтує дітей не на те, що треба робити, а на те, чого робити не можна, позбавляє педагогічне спілкування приязні, на якій будується взаєморозуміння, таке необхідне для успішної творчої діяльності.

Негативну роль у роботі з дітьми відіграє й спілкування-залякування, частіше характерне переважно для молодих педагогів і пов'язане з невмінням організувати продуктивне педагогічне спілкування. По суті цей стиль спілкування відповідає прагненню завоювати хибний дешевий авторитет у дітей, що суперечить вимогам педагогічної етики. І в цьому випадку говорити про успішну творчу діяльність дітей і педагога не має сенсу.

Одним із перших вітчизняних учених, хто спробував відповісти на запитання про сутність виховних взаємовідносин був В.М'ясищев [3, с. 181]. Саму особистість він розглядав як вищу систему ставлень людини до світу й самого себе, а міжособистісні відносини – як міжсуб'єктні зв'язки, що різняться вибірковістю та динамізмом розвитку.

У наш час спостерігається виняткова однострійність у визнанні пріоритетності суб'єкт-суб'єктних, рівно партнерських відносин над суб'єктно-об'єктними, субординованими, ієрархічними. І теоретику, і практику зрозуміло, що лише в атмосфері співробітництва предмет навчання стає особистісно значущим, поведінка взаємодіючих сторін, позитивно вмотивованою, що й призводить до успіху. Але декларувати прихильність суб'єкт-суб'єктній педагогіці виявилось значно легше, ніж реалізувати її в щоденній навчально-виховній взаємодії з дітьми.

У процесі підвищення педагогічної майстерності вчителя в

системі підвищення кваліфікації суттєве значення для вирішення проблем розвитку комунікативної культури вчителя є:

1. Визначення мети, завдань та функцій:
 - спрямування уваги вчителів на важливість та особливості комунікативного змісту їхньої навчально-виховної роботи в школі;
 - формування у вчителів глибокого розуміння сутності та можливостей педагогічної комунікації;
 - зміцнення тісного взаємозв'язку комунікативної культури й професійної діяльності вчителя;
 - збагачення вчителів необхідними знаннями, поняттями та уявленнями з питань педагогічного такту, стилю та образу поведінки в шкільному колективі;
 - оволодіння вчителями необхідним комунікативним досвідом, який би дозволяв зміцнювати тісну співпрацю вчителя й учнів у навчально-виховному процесі;
 - стимулювання творчої активності вчителів, спрямованої на вдосконалення існуючої практики спілкування.
2. Знання комунікативного змісту, необхідні для підвищення педагогічної майстерності вчителя:
 - знання про педагогічний то педагогічний міри в процесі навчальної та виховної діяльності;
 - знання про особливості виявлення педагогічного такту;
 - знання про стильові ознаки педагогічної комунікації та її особливості;
 - знання про способи реалізації демократичних стилів педагогічної діяльності на уроках;
 - знання про педагогічний образ як інтегровану основу комунікативної діяльності;
 - знання про шляхи самовдосконалення власного образу вчителя.
3. Використання комплексу методів комунікативної підготовки вчителя в системі післядипломної освіти:
 - використання сугестивних методів із метою прилучення вчителя до культури педагогічного реагування;
 - використання інформаційних методів у процесі ознайомлення вчителів із позитивним досвідом педагогічної комунікації;
 - використання комунікативних методів впливу, необхідних для набуття вчителями необхідної практики успішного розв'язання проблем спілкування з учнями на уроках;

- використання діяльнісних методів, розрахованих на розвиток у вчителів найважливіших способів встановлення тісного зв'язку й співпраці з учнями.

4. Упровадження форм роботи, які б забезпечували вдосконалення комунікативних якостей учителів у системі післядипломної освіти;

- упровадження масових форм роботи, необхідних для актуалізації проблем удосконалення комунікативної культури як важливої складової педагогічної майстерності. компетентності вчителя;
- упровадження групових форм роботи, розрахованих на опрацювання комунікативних ситуацій, які характерні для сучасної практики в школі;
- упровадження індивідуальних форм роботи, спрямованих на забезпечення змісту та етапів розвитку самосвідомості вчителя в контексті його комунікативної діяльності на уроках у школі.

Отже, для підвищення комунікативної культури, педагогічної майстерності та компетентності вчителя в системі післядипломної освіти доцільно використовувати освітньо-виховні можливості як традиційних, так і інноваційних форм роботи, спрямовувати їх на вирішення задач, які мають бути успішно вирішені з метою професійного вдосконалення вчителів.

Література:

1. Азаров Ю. Тайны педагогического мастерства: Учеб.пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 430 с.
2. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении: – М.: Просвещение, 1987, – 160 с.
3. Національна доктрина розвитку в Україні. – Освіта України. – 2002. – №33. – с. 4-6.
4. Педагогічна майстерність. Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд.: І. Зязюн, Н.Базилевич, Т.Дмитренко та ін.;-К.: Вища шк., 2006. – 600с.
5. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / И. Зязюн, И.Кривонос, Н.Тарасевич и др.; – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
6. Щуркова Н. Практикум по педагогической технологии – М.: Пед. об-во Росси, 1998, – 189 с.

ФОРМУВАННЯ НОВИХ КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ В УМОВАХ ГЕНДЕРНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті обґрунтовано актуальність гендерного аспекту, охарактеризовано тенденції трансформації суспільства.

Важливою сутнісною проблемою розвитку світової культури, без сумніву, також є й гендерний аспект. Проблематика гендеру останнім часом стала надзвичайно актуальною, про що свідчить чисельність публікацій, у яких ця проблема розглядається з різних сторін. Нами пропонується розгляд загального формату розвитку суспільства через гендерну призму в контексті формування нових культурних традицій.

Поява в соціологічній науковій літературі близько двадцяти років тому гендерних підходів зумовило розгляд проблем саме в контексті соціальної статі людини. Такий підхід виокремлював біологічну сутність статі, яка визначає анатомо-біологічні особливості людей, і в першу чергу в репродуктивній системі, що власне й виявляє людину як чоловіка або жінку. Тобто поняття статі чітко було зафіксовано за характеристиками й поведінкою, які впливають безпосередньо з біологічних відмінностей між чоловіками й жінками. Соціальна стать – гендер – визначала соціально-рольовий статус, який уособлював соціальні можливості кожної статі в освіті, професійній діяльності, доступі до влади, сімейній ролі та репродуктивній поведінці. Саме тому гендер є одним із базових вимірів соціальної структури суспільства. Він розуміється як організована модель соціальних відносин між жінками й чоловіками, яка не тільки характеризує їхнє спілкування й взаємодію в сім'ї, а й визначає їхні соціальні відносини в основних інституціях суспільства. Тому гендер виявляється соціально й через культуру. Він є, у той же час, культурно та історично відносним, його значення, інтерпретація й вияв змінюються й у середині, і між культурами, слугуючи об'єктом історичних змін. Соціальні фактори – клас, вік, раса й етнос – теж утворюють певне значення, вияв гендеру, виділяючи той факт, що його неможливо урівнювати будь-яким спрощеним засобом зі статтю або сексуальністю.

Представники французької пост-структуралістської традиції Л.Іррігаре, Х.Сісу, Ю.Крістева під впливом ідей Дерріда вважають, що стать є культурною метафорою, яка здатна

* © Цибуленко Г.В., Цибуленко Л.О.

виконувати не тільки функцію описування, а й оформлення соціальної реальності. Етнографи, у межах вивчення шлюбно-сімейної обрядовості й форм вихованні дітей, розкриваючи проблеми статевої диференціації, загострили увагу на формах статевого символізму й показали, що тотальна статева диференціація представлена й закріплена на первинних рівнях людського існування саме через статевий символізм.

Символіка чоловічого й жіночого, що виявляє себе через протиставлення, виконувала головну роль у побудові моделі світу. Потужна опозиційність чоловічого та жіночого впливає з того, що полярність потребує активної творчої взаємодії – взаємодії, яка виступає основою творіння всесвіту, життя тощо. Саме тому в культурі універсальна класифікація за ознакою чоловічого та жіночого охопила об'єкти, явища й дії, які набули невластивий їм сексуалізації. У статевому символізмі більшості культур «чоловіче» було ототожнено з духом, логосом, культурою, активністю, силою, світлом, раціональністю, формою, а «жіноче» – з матерією, хаосом, природою, пасивністю, слабкістю, темрявою, порожнечою, безформністю. Б.Фрідан, досліджуючи це явище, вивів концепцію походження «містики жіночості».

Виходячи із цього, ми можемо констатувати, що в ході антропогенезу й соціалізації ґомінід відбувався процес суспільно-правової фіксації домінуючої ролі самця в домінуючу роль чоловіка ще на стадії первісного суспільства. Ця традиція, набуваючи розвитку з моменту появи перших цивілізацій, стала домінуючою й чітко визначила роль жінки як другорядного, неповноцінного, неповноправного та навіть взагалі безправного суб'єкта, на якого поширювалася опіка й влада чоловіка. Жінка наділялася негативними властивостями й саме з нею було ототожнено первородність гріха. Наділення жіноцтва негативними якостями чітко свідчить про свідоме прагнення домінуючих чоловіків створити інституції, за якими жінка опинялася поза межами суспільного, політичного, ідеологічного та духовного простору.

Поклоніння жінці-матері, жінці-божеству, повага до жінки були атрибутами поклоніння не самій жінці, а її репродуктивній сутності, результат якої теж поступово привласнювався чоловіками через формат домінування батьківської лінії в спадкоємстві, впливі, підпорядкуванні тощо. Така система сформувала сталу структуру взаємостосунків, які оформилися в патріархат, що вже в римському праві розумівся як влада батька (патріарха) над усіма юридично недієздатними членами родини – жінками, дітьми, рабами.

Жінка стала власністю чоловіка й головним об'єктом сексуальної агресії. Власна сексуальність жінки дозволялася або у форматі повій, або, як виняток, для незначної частини елітних груп і лише за умов потреб самих чоловіків. У більшості випадків вона заборонялася, переслідувалася й каралася. Якщо ж вона виводилася в широкий формат реалізації як «кама-сутра», то лише як мистецтво задоволення потреб чоловіка, який прагне насолоди. Жінка опинилася зачिनеною в сімейній побутово-господарській сфері, вихід за межі якої, як правило, був надзвичайно обмежений і контрольований чоловіком.

Таким чином, історія людства стала історією встановлення й закріплення домінуючо-контролюючого та експлуатуючого статусу чоловіків. Ця традиція оформилася в таке явище як сексизм – зверхнє, зневажливе ставлення представників однієї статі до іншої. Він ґрунтується на удаваному уявленні про перевагу моральних, інтелектуальних, культурних, фізичних і інших якостей у однієї статі по відношенню до іншої. Чоловічий сексизм став провідною складовою ментальності чоловіків, які, керуючись ним, вибудовували конструкцію стосунків з жінками, закріплюючи його принципи в культурних традиціях. Ці принципи сформували інституції ґендерних ролей, у яких фіксувалися зразки поведінки жінок і чоловіків, що ґрунтувалися на традиційних очікуваннях, пов'язаних з їхньою статтю, або були сукупністю загальноприйнятих, з точки зору культури, норм і правил поведінки, які закріплювалися за людьми в конкретній ситуації.

Так, Г. Рабін чітко визначає, що статево-ґендерна система конструювалася як набір угод, якими суспільство трансформувало біологічну сексуальність у продукт людської активності. Ґендерна система вибудовувалася як безстатева, де дві нерівні статі були по суті системою влади й домінування, мета якої концентрація матеріального й символічного в руках батьків. А.Річ відмічає, що ґендер є своєрідною системою, яка продукує відмінності та вписує їх у відносини влади й підпорядкування. Наголошується на тому, що статеві відмінності у владі і суспільстві є ґенетично первинними, і моделювання ґендерного протистояння цими інститутами відбувається через перетворення «несоціальних» відмінностей в «соціальні».

Систематизуючи західний досвід, О.Вороніна, Т.Клименкова й М.Малишева дійшли висновків, що ґендер – це інституція чоловічого домінування, яке організує сексуальність через владну силу. Тому в минулому ґендерна ознака належала лише жінці, а чоловіки могли її й не мати, бо репрезентували людство в цілому.

Проте ґендерні ролі відрізнялися в суспільствах із різною культурою й змінювалися із часом. Перший руйнівний удар по сталій системі ґендерної дискримінації нанесла індустріалізація, залучивши до промисловості (модерного виробництва) широкий загал жіноцтва, підвищивши цим їхній суспільний статус. З розвитком просвітництва й громадянських засад та демократичних цінностей і принципів природного права жіноцтво активно виступило на захист своїх прав.

Рух суфражисток у кінці XIX ст. супроводжувався надзвичайною агресивністю жінок (погроми, бійки), які виступили в боротьбі за свої політичні права. Саме він поклав початок організованій боротьбі жінок за зміну культурних стандартів тогочасного суспільства, яка оформилася у фемінізм першої половини XX ст. У цій теорії патріархат розумівся як родинна, соціальна, ідеологічна й політична система, у якій жінка й жіноче (фемінне) завжди підкорено чоловіку й чоловічому (маскулинному). За поглядами феміністок патріархат як домінуюча ідеологія може бути подолана тільки в процесі культурної й соціальної еволюції.

Ознакою початку нового періоду можна назвати таке банальне, на перший погляд, явище як спроба жінок вдягнути чоловічий одяг – брюки. Марлен Дітріх поліція забороняла ходити по вулицях Парижу в жіночих брюках, а в США навіть хотіли видати спеціальний закон про заборону брюк для жінок. Штани на струнких ніжках стали прапором фемінізму. Проте суть явища приховувалася в характері Другої світової війни. На спробу правлячої чоловічої сили США заборонити брюки жінки відповіли: «Давши нам у руки зброю, чоловіки змушені «поділитися» і формою одягу». Саме Друга світова війна кардинально різнилася від попередніх тим, що жінка стала повноцінним солдатом, зайнявши місце в бойових порядках армії, авіації й флоту. І саме це вдихнуло у феміністський рух кардинально іншу сутність.

Друга половина XX ст. народжує нову хвилю неофеміністського протесту, який на цьому етапі набув якісно нових рис. Національні організації зорганізувалися в потужний міжнародний рух. Відбулося фактичне досягнення правової рівності чоловіків і жінок, перехід головного доктринального принципу рівності статей із біологічно-анатомічної сутності в культурно-психологічну. У надрах ліберальної форми фемінізму народився радикальний рух, суть якого полягала в жіночому сепаратизмі й кардинальному перегляді патріархальних норм.

Боротьба за свої права супроводжувалася етапними перемогами, однією з яких можна вважати прийняття в 1979 р. ООН

«Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок», у якій проголошувалося, що «дискримінація щодо жінок означає будь-яку відмінність, виключення або обмеження за ознакою статі, яке спрямоване на ослаблення або зводить нанівець визнання, використання або здійснення жінками (незалежно від їх родинного стану) прав людини й основних свобод у політичній, економічній, соціальній, культурній, громадянській або будь-якій іншій галузі». Найважливіша особливість цього визначення полягала в тому, що поняття дискримінація застосовувалося не тільки до юридичного рівноправ'я чоловіків і жінок, але й до їхнього фактичного становища. У той же час Конвенція констатувала, що жінка є повноправною, самостійною людиною, рівною чоловікові. Навіть за духом нова концепція несла в собі постпатріархальні традиції, за якими чоловік і жінка не визнавалися рівними, а жінка урівнювалася із чоловіком. Ці постпатріархальні традиції чітко позначилися на характері стосунків періоду зрівняння прав, коли ще залишалися традиції домінування чоловіків, що особливо чітко простежується через таку форму дискримінації як сексуальні домагання – принизлива (образлива) поведінка сексуального плану (словесна чи фізична) стосовно особи, щодо якої є робочі, бізнесові чи інші відносини підпорядкування.

Неофеміністський рух висунув нові вимоги, визначені впровадженням ґендерної політики. Це й позитивна дискримінація, яка є одним із засобів для вирівнювання ґендерного балансу. На практиці вона означає надання переваг жінкам перед чоловіками в усіх ключових сферах: при прийомі на престижні, високооплачувані посади, у вищі навчальні заклади, висування кандидатур до органів влади й т.д. В основі такої політики лежить ідея, що якщо вибір між однаково кваліфікованими чоловіками й жінками робиться «на загальних підставах», то перевага першим (чоловікам) надається практично автоматично, закріплюючи стереотип домінування чоловіків. Якщо застосовується принцип позитивної дискримінації, то шанси для жінок більш справедливі.

У свою чергу збільшення кількості жінок на високих посадах, в управлінні й інших ключових сферах допомагає сформувати в суспільстві більш справедливі ґендерні стереотипи, які є набором загальноприйнятих норм і суджень, що стосуються існуючого становища чоловіків і жінок, норм їхньої поведінки, мотивів і потреб. Яскравим прикладом зламу старих стереотипів стала відмова від винятковості чоловічих якостей керівника. Раніше успішності на керівній посаді жінка спроможна була досягти за умов наявності в неї «чоловічого складу розуму» і «чоловічих

якостей». Проте вже зараз практика жіночого керування підтвердила успішність тих, які використовують свої жіночі здібності, а не підміняють їх невластивим для них чоловічим форматом. На відміну від чоловіків, які керівну схему вибудовують за ієрархічним принципом із жорстким підпорядкуванням одноосібному лідеру і його баченню, жінки формують команду креативних однодумців з органічним поєднанням особистісних якостей. Саме ця форма й показує в сучасному менеджменті найбільшу ефективність.

Перемога жіноцтва стала головною ознакою сучасного суспільства. Це виявляє себе в різноманітних сферах, формуючи якісно нові гендерні стосунки, пріоритети й формати культурного буття. Так, у політиці жінки все активніше займають ключові ролі. У 1980 р. Вігдіс Финнбогатотир була обрана президентом Ісландії, а на виборах 1998 р. усі кандидати на цю посаду були жінками. У сучасному світі в 40 країнах вищу керівну посаду займали жінки: Маргарет Тетчер – «залізна леді» (Великобританія), Голда Меір (Ізраїль), Сірімаво Бандаранайке (Шрі-Ланка), Індіра Ганді (Індія) та інші. На 2007 рік у парламентах країн 17% становлять жінки. У Нігерії та Норвегії їх вага в парламентах перевищує 50%.

Зростає домінуюча роль жінок і в бізнесі. Серед 500 найбагатших людей світу 40 жінок. На 2010 р. передбачається, що жінкам належатиме 60% всесвітнього капіталу, у малому бізнесі їм належить уже 70% підприємств. Жінки є основними виробниками й постачальниками продовольства у світі. Вони виконують головну роль у сільському господарстві, частково через масову міграцію чоловіків у міста.

До того ж, з виходом жінки за межі сімейно-побутової сфери вона кардинально змінила свій формат буття. Активне займання спортом, що раніше й не мало потреби, ураховуючи характер життя, і не заохочувалося чоловіками, відкрило перед жінками ширші можливості власного організму. За умов практично рівних фізіологічних можливостей жінки зуміли набути фізичний потенціал рівний чоловічому, що зумовлює тенденцію набуття жінками кращої фізичної форми.

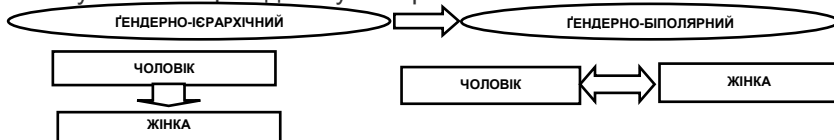
Саме жінки, позбавлені довгий час сексуальної свободи, властивої чоловікам, для яких вона вважалася нормою й навіть певною характеристикою «позитивної аморальності», стали рушійною силою сексуальної революції. Широке впровадження вільного кохання, дошлюбних статевих стосунків просувалися жінками як нова традиція поведінки саме цієї статі, адже озна-

НАУКА – ШКОЛІ

чені форми для чоловіків протягом попередніх тисячоліть були формально «забороненими» нормами життя. Це призвело до запровадження таких явищ як легальне поширення контрацептивів, аборти, широкомасштабне розірвання шлюбів за ініціативи жінок, стриптиз й еротичні видання для жінок тощо. У цивілізованих країнах відбувається скорочення народжуваності в зв'язку з тим, що жінки через вагітність і вигодовування дитини не хочуть позбавляти себе задоволень активного життя та кар'єри.

Жінки здійснюють тотальне проникнення в сферу чоловічих професій: армія, наука, управління, торгівля, медицина, «традиційні» чоловічі види спорту (важка атлетика, бокс, футбол, бейсбол, хокей, боротьба). Вони стають самодостатніми й традиційна схема, за якою жінці потрібний чоловік, що буде її захищати й забезпечувати в сучасних реаліях, уже не працює. Сучасність висуває наростання конфлікту між архаїчною ментальністю чоловіків і модерним статусом жінки. Можливо ці прояви породжують загострення ґендерного конфлікту, який проявляється в зростанні гомосексуальних стосунках і серед жінок, і серед чоловіків, асексуальності, одностатевих шлюбах, побутовій злочинності та дискримінації з обох сторін, зростанні показників ґвалтування, появи значної кількості сексуальних маньяків, росту жіночої злочинності, формуванні ідеї безчоловічого суспільства (суспільство амазонок), наростанні такого явища як альфонство. Нові реалії принесли людству віртуальне сексуальне життя. З розвитком масмедійної культури жінки стимулювали появу такого нового явища як сентиментальні («жіночий») роман і телесеріал, у яких історії романтичного кохання заводять в ілюзорний світ із сильними чоловіками й псевдо конфліктами, що щасливо розв'язуються наприкінці твору. Нові комунікативні можливості, надані Інтернетом, уводять значну чисельність чоловіків у порно сайти, у яких вони отримують необхідний їм характер і формат задоволення (садо-мазахізм, дитяче порно, зоофілія, гомосексуалізм – найпопулярніші сайти).

Це дає нам підстави констатувати, що в сучасному світі відбувається потужна ґендерна трансформація, за якою здійснюється перехід від ґендерно-ієрархічного суспільства з домінуванням чоловіка до ґендерно-біполярного, у якому жінка поступово набирає домінуючої ролі.



Література:

1. Аверинцев С. Древние цивилизации. – М., 1989.
2. Айвазова С. Гендерное равенство в контексте прав человека. – М., 2001.
3. Бейлькин М. Достоинства и недостатки учения о «гендерном поле» // Конференція «Соціальні та клінічні проблеми сексології та сексопатології». – М. 2003.
4. Баллаева Е.А. Репродуктивні сексуальні права жінок як проблема гендерних досліджень // Гендерний калейдоскоп: Курс лекцій / Под общ. ред. д-ра экон. наук М.М. Малышевой. – М.: Academia, 2002. – 432-453.
5. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2001.
6. Воронина О.А. Формирование гендерного подхода в социальных науках // Гендерный калейдоскоп: Курс лекций / Под общ. ред. д-ра экон. наук М.М. Малышевой. – М.: Academia, 2002. – 8-32.
7. Введение в гендерные исследования. Части 1 и 2. – СПб: «Алетейя», 2001.
8. Вудвард Алісон Е. На шляху до гендерної рівності / Рада Європи. – Страсбург, 2002.
9. Гендерна демократія – стратегія ХХІ ст. Від Пекіна до Нью-Йорка: 1995-2000 рр. / Уклад., пер. з англ. Л.Смоляр. – Одеса: Друк, 2000.
10. Елштайн Дж. Беткс. Громадський чоловік, приватна жінка. Жінки у соціальній і політичній думці. – К.: Видавничий дім «Альтернатива», 2002.
11. Клименко Т.А. Насилие как основа культуры патриархального типа. Гендерный подход к проблеме // Гендерный калейдоскоп: Курс лекций / Под общ. ред. д-ра экон. наук М.М. Малышевой. – М.: Academia, 2002. – С. 121-145.
12. Клименко Т.А. От феномена к структуре. – М., 1991.
13. Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок. – К., 1995.
14. Левченко К.Б. Насильство стосовно жінок: законодавчі та адміністративно-організаційні заходи протидії (1995-2002 роки) // Право і Безпека. – 2002. – №2. – С. 90-94.
15. Левченко К.Б. Права жінок: зміст, стан та перспективи розвитку. – Харків: Вид-во НУВС, 2001.
16. Малышева М. Современный патриархат. – М., 2001.
17. Еволюція правового становища жінок: історія і сучасність / Упор. О.М. Руднева, О.Р. Дашковська; наук. ред. А.П. Гетьман. – Харків: Право, 2000.
18. Тайлор Э.Б. Первобытная культура: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1989.
19. Феминизм. Перспективы социального знания. – М., 1992.
20. Холуй Б. Антифемінізм: ворожість серед жінок і суспільне життя // Гендер. Феміністичність. Незалежний культурний часопис. – 2003. – №27. – С. 60-71.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПРИЙОМІВ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ ВНУТРІШНІХ РЕСУРСІВ УЧНЯ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття обґрунтовує вплив певних вікових та індивідуальних особливостей учнів на результат навчання та розкриває в зв'язку з цим аспекти діяльності вчителя по вибору методів і прийомів у організації особистісно орієнтованого освітнього процесу.

Кожному сучасному педагогу доводиться працювати з неповторним дитячим колективом. Учитель, звичайно, повинен спиратись на загальні закономірності творчого процесу, але обов'язково їх реалізовувати через власну творчу індивідуальність, яка може виникнути лише за умови професійно-особистісної мотивації й підтримуватись ідеєю, що захопила педагога. Ми ніколи не будемо мати суспільства, що постійно навчається, якщо не буде навчатися вчитель. Отже, для освіти важливою є не тільки дитина, а й педагог, здатний до розвитку таланту, задатків та збереження індивідуальності кожного учня. Тому особистісно орієнтована підготовка в шкільній і педагогічній освіті повинна бути взаємопов'язана.

Особистісно орієнтоване навчання розкриває приховані таланти, індивідуальність кожної людини. Воно успішно проходить педагогічну апробацію протягом останніх років.

За головну мету педагогічної діяльності визначено розвиток творчої особистості кожного учня [4]. Тому в процесі педагогічного дослідження вирішувалось завдання: через врахування психологічних особливостей учнів, їх природних задатків, з допомогою новітніх технологій та інтерактивних методик створити такі умови, щоб діти повірили у власні сили, реалізували свій потенціал.

Метою даної статті є обґрунтування важливості застосування технологічних прийомів для виявлення внутрішніх ресурсів учня у розвитку творчої особистості.

Як відомо, визначення сутності особистісно орієнтованої освіти, можливих засобів, напрямків її становлення почалося в психології і педагогіці з початку ХХ століття. Гуманістичні цінності освіти зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану. У вітчизняній педагогіці гуманістична традиція знайшла втілення в роботах К.Д.Ушинсь-

кого, С.Т.Шацького та інших. Оскільки сучасна українська школа не відповідає належним чином цій стратегії, то гостро постає проблема реалізації особистісно орієнтованої педагогічної діяльності кожним навчальним закладом для забезпечення сприятливих умов всебічного розвитку дітей та апробації нових методичних засобів. Так, Т.І.Блакитна, директор ЗОШ №57 м. Миколаєва, бачить вирішення даної проблеми у створенні школи життєтворчості як ефективної педагогічної системи [1]. Анатолій Сологуб за мету своєї креативної педагогічної системи визначив технологію індивідуально-групового навчання [5]. Олексій Вигovsky визначає за пріоритет у розвитку талановитої особистості психологічний аналіз, анатомо-фізіологічні особливості кожної дитини [2].

Щоб реалізувати творчий і водночас особистісно орієнтований педагогічний підхід у навчально-виховному процесі в Каховській гімназії було започатковане багаторічне комплексне психолого-педагогічне дослідження. Його мета полягає у реалізації педагогічної технології індивідуально-групового розвитку, забезпеченні адаптивності навчально-виховного процесу, у формуванні позитивного мотиваційного середовища.

Було розроблено психолого-педагогічні карти, які містили дані, що характеризували особливості кожного учня. Наприклад, дані про рівень здоров'я (як часто хворіє учень), працездатність (втомлюваність), наскільки він уважний та активний, рівень його агресивності (пасивності), емоційний стан, рівновагу процесів збудження (гальмування), як включається у процес виконання завдань, і як довго може їх виконувати, як вміє ставити мету і розуміє зміст матеріалу, дані про творчий потенціал учня та вміння здійснювати самоконтроль навчальної діяльності. Щороку ці карти доповнюються новими даними, що дає змогу вчителю постійно спостерігати за динамікою особистісного розвитку учнів та здійснювати регулювання та корекцію власної педагогічної діяльності. Наприклад, з індивідуальної карти видно, що учениця за останні два роки стала менше хворіти і, відповідно, рідше пропускати уроки. Але вона втомлюється на уроці, може відволікатися та бути неуважною. Тому для неї можна запропонувати роботу в групі з тими учнями, які більш уважні та мають вищу працездатність. Це стимулюватиме її до більш активної навчальної діяльності, а для учнів, що з нею працюють, – це можливість розвинути організаторські здібності, лідерські якості. Водночас ця учениця з інтересом включається у процес виконання завдань, але не може довго працювати. Отже, їй

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

рекомендується частіша зміна видів діяльності. На уроках вона проявляє пізнавальну активність, але не знає, що саме треба робити для досягнення мети. У цьому випадку перед вчителем стоїть завдання допомогти їй у визначенні індивідуальних кроків для реалізації власної цілі.

На основі окремих індивідуальних карт складається характеристика класу й формуються групи для організації більш ефективного освітнього процесу. Виходячи з результатів психолого-педагогічного дослідження, вчителі-предметники добирають оптимальні для даного класу чи групи учнів прийоми й методи роботи. Створюється гнучка система завдань навчання та виховання. Така програма дозволяє розуміти індивідуальну своєрідність особистості, прогнозувати наслідки навчально-виховного процесу, оволодівати вмінням реагувати на зміни педагогічної ситуації, розвивати потребнісно-мотиваційну сферу учня, психолого-терапевтичні вміння вчителя. І що найбільш важливо, створювати атмосферу психологічної безпеки і творчої відкритості на уроці. Дослідження, проведене за методикою Г.Лусканової [3], показало, що на уроках історії 34 % учні мають високий рівень навчальної мотивації, 57% – достатній, 9% – середній. А ступінь їх адаптивності у навчально-виховному процесі такий: 64% – оптимальний, 20% – допустимий, 11% – низький, 5% – критичний. Розробляючи власну адаптивну дидактичну систему (АДС), учитель органічно пов'язує зміст, форми, методи, засоби всебічного розвитку, навчання та виховання учнів. Така система спрямована на формування творчої особистості, забезпечення умов її самореалізації.

Зупинимось на деяких із них.

Як відомо, історія повинна бути зрозумілою через людину – як через ту, що творить історію, так і через ту, що її викладає і, звичайно, через учня, який її вчить. Розробка та проведення уроків-портретів та уроків «Галерея портретів» дає можливість учням визначити вплив тієї чи іншої історичної особи на процеси, що відбуваються в країні й світі. Радянська історіографія мінімізувала цей вплив, подаючи історичних осіб виключно в тому чи іншому політичному ракурсі. Отже, на таких уроках діти не тільки вчать писати історичні портрети, а й визначати політичний силует лідера країни. Вони зіставляють свою точку зору з позицією історичного діяча та інших учнів класу, вчать аргументовано захищати та відстоювати власне бачення та ставлення до вивчених подій та історичних осіб. Намагаються поставити себе на їх місце і розмірковують, як би вони вчинили в

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

тій чи іншій ситуації, навіть дають поради, виходячи з сучасних історичних реалій. На цих уроках використовуються такі ітерації як «Автопортрет», де учні уособлюють якогось історичного діяча, розповідаючи про себе і відповідаючи на питання однокласників, «Шкала думок», де дається оцінка вчинкам відомих постатей і пояснюється своя позиція. Прийом «Весело про серйозне» можна використати для відпочинку учнів. Він передбачає розповіді анекдотів, курйозних ситуацій, що характеризують певну історичну особу чи епоху, яку той представляє. Внаслідок такої роботи в учнів виховується інтерес до історії як науки, яка вчить не повторювати помилок.

Крім обов'язкового об'єму історичного матеріалу, який учні повинні вивчити протягом теми, вони вибирають будь-який тип творчої роботи і представляють її на підсумковому уроці. Діти, які гарно малюють можуть написати портрет відомої людини. Ті, що мають поетичний хист, пробують висловити свою думку віршами. Інші відшукують цікаві факти біографії і готують «Шокуючі новини». Хтось може підготувати реферат, використавши різноманітні додаткові джерела інформації, зробити фотовиставку, поділитись своїми роздумами через написання есе.

Для підвищення результатів педагогічної діяльності вчителя історії та формування творчої особистості, пропонуємо використати апробовані нами форми роботи, методичні прийоми, аспекти індивідуального підходу, які ми вважаємо найефективнішими: Наприклад,

1. Форми роботи:

- Уроки-портрети
- Уроки «Галерея портретів» (про провідну роль особистостей у розвитку людства, історії, цивілізації)
- Урок-аналогія (уроки застосування знань у нових, нестандартних, незвичних історичних умовах)

2. Методичні прийоми:

- «Шкала пріоритетів» (адаптація прийому «Обери позицію»).
- «Шокуючі новини» (мотивація до навчальної діяльності).
- «Весело про серйозне» (історичні анекдоти для характеристики історичної епохи)

3. Індивідуальний підхід у навчанні:

- «Письмові дебати» (проблемне навчання)
 - «Рентген-знімок» (модель оцінювання роботи учня)
3. Індивідуальний підхід у навчанні:
- Використання даних банку «Внутрішні ресурси учня» –

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

вибір теми творчого завдання, наукового дослідження для учня.

- «Сходження на Олімп» – вплив на мотивацію учнів до само актуалізації через індивідуальні співбесіди та спеціальні завдання.

- «Творчий звіт» – презентаційні уроки (учні мають можливість презентувати свою творчість у будь-якій галузі, відповідно до своїх природних нахилів задатків, здібностей).

Учні знають наперед, для того щоб мати високий рівень при оцінюванні навчальних досягнень крім знань матеріалу підручника, дат, термінів, карти, вміння порівнювати історичні факти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, необхідно зробити свій творчий внесок у вивчення теми. З практики можна сказати, що більшість учнів дуже позитивно відноситься до таких завдань і навіть задоволені, що можуть проявити свої творчі здібності. Крім набуття потрібних знань та навичок, на таких уроках діти отримують позитивні результати особистісного розвитку. Діагностика рівня сформованості навчальних вмінь та навичок, проведена за методикою П.І.Третьякова [6] на початку та в кінці дослідження показала, що в учнів розвинулися вміння визначати зміст і значення мети учіння, планувати свою навчальну діяльність, контролювати свою роботу, досягати успіхів.

Організація навчального процесу в нашому закладі спрямована на розвиток у дітей не просто творчих здібностей, а й готовності до науково-дослідницької роботи. Перед вчителем гостро постає питання сформулювати потрібну наукову мотивацію, як організувати процес дослідження і пізнання цікавим і захоплюючим. Зрозуміло, що не всі діти стануть вченими, але педагог намагається провести урок так, щоб учні працювали не тільки репродуктивно, а й щоб заняття стало майданчиком дослідження. Орієнтуючись на такі уроки, уже з 5-го класу вчитель намагається залучити вихованців до здійснення перших наукових кроків. А саме, знаходити відомості про історичну подію, діяча в додатковій літературі. Учні 6-7 класів поряд з використанням додаткових джерел вчать робити висновки та узагальнення, порівнюють історичні факти, аналізують події. Старшокласники вчать працювати з архівними документами, спростовувати ті чи інші дані, проводити аналогії, синтезують та систематизують історичний матеріал.

Для розвитку творчих здібностей учні середньої та старшої школи залучаються до участі у різноманітних конкурсах, пов'язаних з історією, становленням української державності.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Уже напрацьовано досвід з розробки таких тем: «Пам'ятники Великої Вітчизняної війни», «Пам'ятники громадянської війни» (м. Каховки), «Історія сіл Каховського району», «Історичні постаті рідного краю».

Комп'ютеризація відкриває нові можливості для підготовки до уроків та позакласної роботи. Учні отримують завдання і часто самі є ініціаторами створення мультимедійних проектів з проблемної теми. Якісному виконанню подібних навчальних задач сприяє достатнє програмне та технічне забезпечення гімназії, можливість використовувати базу і сам комп'ютерний кабінет для проведення уроків з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Підбиваючи підсумки, потрібно відзначити, що існує певна залежність між методами навчання та рівнями історичних знань учнів. Використання репродуктивних методів дозволяє формувати знання на фактологічному рівні. Сформованість знань такого рівня є необхідною базою для подальшого вдосконалення навчальних вмінь та навичок. Спираючись на них та застосовуючи конструктивні методи, вчитель може формувати знання на рівні розуміння певних історичних закономірностей розвитку суспільства. Ще більш вагомим чинником у позитивному відношенні дітей до предмету та їх активній участі в роботі на уроці є врахування вчителем певних вікових та індивідуальних психологічних особливостей.

Застосування описаних технологічних прийомів дає позитивні результати: зріс рівень навчальних досягнень учнів з історії України, Всесвітньої історії; учні гімназії є постійними призерами міських олімпіад; гімназисти є переможцями міських конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт МАН та призерами обласних тощо.

Отже, можна стверджувати, що описаний у даній роботі підхід до організації навчально-виховного процесу, стиль індивідуальної педагогічної системи є ефективним, оскільки забезпечує реалізацію головної мети – розвиток і збереження творчої особистості дитини.

Література:

1. Блакитна Т.І. Школа життєтворчості в дії // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 5-6.
2. Виговський О.С. Діяльність талановитої особистості: загальні особливості. Психологічний аналіз // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – №5-6.
3. Пехота О.М. Освітні технології: Н.-м. посіб. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Психолого-педагогічна карта учня



2003/04 – 2004/05 – - - - - 2005/06 – 2006/07 – _____

4. Пометун О.І. Сучасний урок. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Сологуб А.І. Організація індивідуально-групового навчання в сучасному ліцеї. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 5-6.
6. Третьяков П.І. Адаптивне управління педагогічними системами: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – М.: Академія, 2003. – 306 с.

Петров В.Ф.*

РОЗВИТОК УМІНЬ І НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ – ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ КОМПОНЕНТІВ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті обґрунтовуються критерії та рівні сформованості
вмінь, подано результати дослідно-експериментальної роботи.*

Одним із компонентів іміджу вчителя є володіння системою комунікативних умінь.

Існуючі підходи в підготовці майбутніх педагогів до професійного спілкування нерідко відстають від вимог часу. Результати дослідно-експериментальної роботи, що проводилась у педагогічних університетах України, спонукають до необхідності продовжити наукові пошуки на новому якісному рівні. У зв'язку зі сказаним, назвемо деякі з основних недоліків, які сьогодні, як відзначають учителі, що здійснюють керівництво педпрактикою, часто характеризують професійне спілкування майбутніх педагогів. Так, 60-65% студентів, як свідчать матеріали досліджень, відчували труднощі в налагодженні взаємин з учнями, у вивченні та розумінні дітей, в управлінні спілкуванням. Для деяких студентів-випускників характерна нечітка дикція, невиразність мовлення в процесі спілкування, скутість рухів, невміння впливати на особистість, нерозуміння дітей.

У той же час у практиці діяльності вищих закладів освіти та в системі підвищення кваліфікації вчителів спостерігається пряме, некритичне перенесення технологій підготовки до професійного спілкування, розроблених у інших країнах, на вітчизняний ґрунт, що ніяк не відповідає традиціям освіти, і виховання, які склались в нашій країні. У зв'язку зі сказаним, доречно нагадати, що значні досягнення в розробці теоретичних проблем спілкування психолого-педагогічна наука в Україні мала вже на початку 70-х років ХХ століття. Дослідження процесів спілкування в класному колективі, що було проведене професором О.В.Киричуком, знайшло широке використання в практиці підготовки майбутніх

* **© Петров В.Ф.**

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

педагогів до професійної діяльності. Одночасно, теоретичні положення з указаної проблеми, які обґрунтував учений, викликали значний науковий інтерес.

70-80 рр. минулого століття – період становлення наукової школи із проблем педагогічного спілкування, яку очолив професор О.В.Киричук. До цієї школи ввійшли викладачі вищих педагогічних закладів освіти Києва, Одеси, Полтави, Харкова, Луцька, Івано-Франківська, Дрогобича, Чернівців, Умані. Зокрема, вивчалися проблеми формування педагогічної спостережливості в процесі спілкування (Т.С.Мандрикіна), підготовки до діалогічного педагогічного спілкування (І.С.Тодорова), розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього педагога (В.О.Лісовська), формування комунікативних умінь у майбутніх педагогів (Л.О.Савенкова), культури педагогічного спілкування (Д.І.Балдинюк).

Свою роботу ми розглядаємо як продовження наукових пошуків цієї школи.

Нагадаємо, що кінцевою метою педагогічного процесу, його завершенням у професійному навчанні є сформованість умінь. Їх наявність у педагога, як відомо, визначається тільки через аналіз результатів його зовнішньо вираженої діяльності. Для вимірювання рівнів комунікативних умінь, на нашу думку, доцільно використати метод експертної оцінки, сутність якого полягає у проведенні експертами інтуїтивно-логічного аналізу проблеми з кількісними судженнями та формальною обробкою результатів.

Оцінка рівня сформованості умінь обов'язково ґрунтується на врахуванні загального розвитку особистості майбутнього педагога.

Для характеристики професійної дії як індикатора вміння використовуємо комплекс критеріїв, що характеризують цю дію з точки зору спрямованості, професійності, доцільності, оригінальності й педагогічного новаторства, освоєності й своєчасності. Критерії мають свої показники, які й потрібно визначити, характеризуючи комунікативні вміння. Допрофесійний (вихідний) рівень – мотивація педагогічних дій і самі дії професійно не усвідомлюються, відсутня психологічна готовність до їх виконання, і виконуються вони непрофесійно й стосовно мети визначають неправильно; педагогічні дії примітивні й шаблонні, суттєво ускладнені, наявні грубі помилки й несвоєчасність.

Рівень початкового оволодіння (низький) – в основі педагогічних дій лежать суперечливі мотиви, дії професійно майже не усвідомлюються; відсутня психологічна готовність до їх вико-

нання; педагогічні дії будуються на основі життєвого досвіду, без використання наукових знань і аналізу ситуації, але іноді в них проявляються деякі відомості з педагогіки та психології. Педагогічні дії часто бувають недоцільними, шаблонними й позбавленими нового змісту; вони ускладнені, виконуються повільно, неекономно, неточно й не відповідають змісту педагогічних ситуацій.

Рівень обмеженої сформованості (середній) – в основі педагогічних дій лежать мотиви, що характеризуються частковою педагогічною спрямованістю. Самі дії професійно слабо усвідомлюються, наявний низький рівень психологічної готовності до їх виконання; педагогічні дії виконуються без належного використання наукових знань та аналізу ситуації, (недостатня наукова компетентність); не завжди відповідають меті, бо припускаються помилки в їх виборі, спричинені неглибокою діагностикою об'єкта дії; майже втратили своєрідність, переважають їх стереотипні форми (штампи); виконуються вони з ускладненнями, повільно, часто має місце їх невідповідність сутності педагогічних ситуацій; проявляється незначний професійний досвід.

Рівень достатньої сформованості (високий) – в основі педагогічних дій лежать мотиви, що свідчать про дійсну педагогічну спрямованість. Педагогічні дії професійно усвідомлюються завдяки сформованій психологічній готовності до їх виконання; виконуються з використанням психолого-педагогічних знань, на основі аналізу ситуації, високої науково-методичної компетентності; відповідають меті, визначаються в основному з урахуванням особливостей об'єкта виховання й умов дії, у них як у формі, так і в змісті проявляються елементи своєрідності, новаторства; виконуються достатньо економно, точно, без ускладнень, із застосуванням професійного досвіду, своєчасні, відповідають ситуаціям виховної практики, що змінюються.

Рівень успішного оволодіння (майстерність, або творчий) – в основі педагогічних дій лежать мотиви, які свідчать про дійсну педагогічну спрямованість. Педагогічні дії повністю професійно усвідомлені, сформована психологічна готовність до їх виконання; плануються й виконуються на основі психолого-педагогічних знань, наукового аналізу ситуації, високої науково-методичної компетентності; відповідають меті, визначаються правильно з урахуванням особливостей об'єкта виховання й умов дії; кожного разу як у формі, так і в їх змісті проявляється своєрідність, творчий підхід; виконуються економно, точно,

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

швидко, без утруднень, оперативно, відповідають ситуаціям виховної практики, що змінюються.

У результаті аналізу наукових робіт [9; 10; 11] та експериментальних досліджень, які проводилися в Національному педагогічному університеті ім. М. Драгоманова, Полтавському державному педагогічному університеті, Київському національному економічному університеті, ми прийшли до висновку, що система комунікативних умінь, яка повинна бути сформована у вчителя, включає: мовленнєве (вербальне) спілкування; володіння немовленнєвими (невербальними) засобами спілкування, професійно-педагогічною увагою, соціальною перцепцією; орієнтування в ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; установлення й підтримування зворотного зв'язку в спілкування; самопрезентацію; використання «пристосувань»; завоювання ініціативи; побудову та реалізацію плану спілкування; володіння педагогічним контактом.

У процесі дослідження була визначена необхідність вказані комунікативні вміння об'єднати в блоки, які відповідають етапам професійного спілкування педагога (на уроці, лекції), а саме: а) етап орієнтування й планування; б) етап виконання або реалізації; в) етап контролю. Проведення кожного з визначених етапів вимагає володіння певними комунікативними вміннями. Важливо врахувати те, що в педагогічному спілкуванні, як відзначають спеціалісти [10; 11; 15], особливої уваги потребує проведення його початкового етапу, на якому повинен бути встановлений контакт з учнем (учнями).

З огляду на викладене, подамо систему комунікативних умінь педагога. Розміщення цих умінь у відповідних блоках слід вважати умовним. Зрозуміло, що на кожному етапі професійного спілкування педагога реалізуються всі елементи вказаної системи.

Система комунікативних умінь педагога

I. Проектування педагогічного спілкування: побудова змісту спілкування, створення творчого самопочуття.

II. Організація педагогічного спілкування: самопрезентація, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації та установлення й підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні, завоювання ініціативи, реалізація плану спілкування, володіння педагогічним контактом.

III. Регулювання педагогічного спілкування: мовленнєве (вербальне) спілкування, володіння немовленнєвими (невербальними) засобами спілкування, соціальна перцепція,

використання «пристосувань».

У психологічних дослідженнях чітко встановлено, що професійні здібності педагога визначають успішність формування в нього комунікативних умінь.

Нагадаємо, що здібності – індивідуально-психологічні властивості особистості, які є умовою успішного виконання одного чи декількох видів діяльності [13, 680]. Доцільно одночасно підкреслити три обов'язкових їх ознаки, а саме:

- під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої;
- здібностями називаються не всі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішного виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей;
- поняття здібності не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, які вироблені в даній людині.

З огляду на матеріали психолого-педагогічних досліджень, приходимо до висновку, що емпатія, товариськість, мовленнєві здібності педагога сприяють формуванню в нього комунікативних умінь.

У зв'язку із цим доцільно виділити декілька наукових підходів, до розуміння емпатії. Причому слід відзначити наявність спільної характеристики досліджуваного феномена (емоційна природа), яка обґрунтовується в психолого-педагогічних дослідженнях незалежно від того, до якого напрямку у визначенні емпатії вони відносяться.

У працях Т.П.Гаврилової [4; 5] емпатія розглядається як здібність прилучатись до переживань іншого, переживаючи їх зі знаком того емоційного стану, на який реагує суб'єкт [4, 106]. Близький до даної точки зору погляд на емпатію обґрунтовується С.В.Кондратьєвою [12], яка вивчала психологічні умови розвитку здібностей розуміти інших людей.

В.Н.Панферов визначає, що емпатію можна розглядати як здібність до адекватного пізнання людей на рівні почуттів [18, 25].

У руслі концепції спілкування, висунутої Г.М.Андрєєвою [1], де обґрунтовується емоційна природа емпатії, даний феномен досліджує ціла група науковців, зокрема, А.Е.Штейнмец [22; 23], Л.А.Петровська [20], Ю.Н.Кулюткін та Г.С.Сухобська [16]. Так, у працях А.Е.Штейнмеца [22, 80; 23, 4], емпатія – емоційна форма пізнання іншої людини. У монографії Л.А.Петровської емпатійна здібність [19, 72] визначається як здібність до емоційного проникнення у світ переживань іншої людини й здібність до

емоційного відгуку на ці переживання. Вивчаючи професійно значущі якості особистості вчителя, Ю.М.Кулюткін наголошує, що емпатія – здібність розуміти внутрішній світ іншої людини й навіть проникати в її почуття, відгукуватись на них і співпереживати з цією людиною [16; 18].

Для визначення структури емпатії доцільно використати результати серії експериментів, які провела С.Б.Борисенко [3]. Згідно з її дослідженнями, емпатія включає до своєї структури такі компоненти: процеси емоційної ідентифікації, особистісну рефлексію, рівень моральної свідомості, який сприяє вираженню альтруїстичних форм поведінки.

Мовленнєві здібності, що виступають органічним компонентом комунікативних здібностей, визначаються як специфічні особливості, що дають змогу тому, хто говорить, вільніше користуватись засвоєною мовою, точно й виразно викладати свої думки [9, 71].

Науковці [9; 10] відзначають необхідність правильного відбору мовленнєвих засобів та логічність структури мовленнєвої діяльності як важливі характеристики спілкування.

Водночас у структуру мовленнєвих здібностей педагога необхідно включати такі компоненти: ясну й чітку артикуляцію, відмінну вербальну пам'ять, здатність логічно й образно викладати навчальний матеріал, орієнтування мовлення на співрозмовника.

Далі нам необхідно провести розмежування понять «товариськість», «комунікабельність», «контактність».

У психолого-педагогічних дослідженнях виділяється декілька підходів до розуміння поняття «комунікабельність особистості». У роботі В.М.Леві [14] вказаний феномен трактується як здібність спілкуватись. Але це визначення поняття слід уважати надто широким, що не відображає суті комунікабельності. Уважаємо за доцільне вслід за В.А.Кан-Каликом указану властивість особистості розглядати як здібність відчувати задоволення від процесу комунікації [10, 47].

Контактність, як стверджує А.А.Журавльов [7], передбачає вміння особи легко вступати в контакт із іншими людьми. Причому емоційний «тон» цих контактів, який може бути позитивним, нейтральним або негативним, цю особу не хвилює.

Результати аналізу досліджень з проблеми педагогічного спілкування показують, що вивченню товариськості як професійно значущій властивості особистості педагога не приділяється достатньої уваги. По суті справи, лише в наукових працях В.А.Кан-Калика [11] визначаються сутність, структура,

методики вимірювання товариськості в педагогів. Але у багатьох наукових працях вказується на залежність успішності педагогічного спілкування від розвитку товариськості в педагога [2; 9; 10; 11; 17; 21].

Результати аналізу різних наукових підходів до визначення структури товариськості як професійної здібності педагога доводять:

- наявність потреби у спілкуванні, емоційне благополуччя на всіх етапах спілкування розглядаються науковцями як необхідні компоненти досліджуваного феномена;
- легкість вступу до контакту з іншими людьми і кількість цих контактів, як компоненти товариськості, зумовлені наявністю в особи комунікативних навичок та вмінь.

Таким чином, підготовка до професійного спілкування потребує використання такої структури товариськості: кількість або частота контактів з іншими людьми, що має особистість за певний проміжок часу, легкість вступу в контакт з іншими людьми, емоційно-позитивний тон спілкування.

З огляду на викладене, вважаємо, що на курсах підвищення кваліфікації вчителів доцільно впроваджувати систему розвитку в педагогів комунікативних умінь. Ця система повинна реалізовуватись за трьома етапами. Подамо мету, завдання, модель кінцевого результату реалізації кожного з цих етапів.

Перший етап

Мета: оволодіти орієнтуванням у ситуації педагогічного спілкування.

Завдання: а) усвідомити особливості педагогічного спілкування та особисті можливості в його здійсненні; б) проаналізувати оцінку власного рівня підготовки до педагогічного спілкування, що обґрунтована спеціалістами; в) навчитись долати стереотипні загальні і ситуативні негативні настанови на аудиторію; г) оволодіти специфічною комунікативною потребою (бажання знаходитись серед учнів і спілкуватися з ними; емоційне бачення майбутнього спілкування, його основних контурів; відчуття його майбутньої атмосфери, прогнозування задоволення від спілкування, емоційна настроєність та внутрішня мобілізованість до спілкування); д) оволодіти елементами (ясність, чіткість, мовлення; виразність міміки, пози т. ін.), що входять до складу комунікативних умінь; е) оволодіти технікою самопрезентації.

Модель кінцевого результату реалізації першого етапу підготовки педагогів до професійного спілкування

Педагоги повинні знати:

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- суттєві особливості педагогічного спілкування та його структуру; сутність складників орієнтування в його ситуації;
- основні причини, що породжують помилки та сприяють виникненню «бар'єрів» у педагогічному спілкуванні;
- види цих бар'єрів та засоби їх усунення;
- змістовий аспект техніки мовлення та засоби виразності;
- засоби зняття м'язових «зажимів» та техніку настроювання на професійне спілкування з аудиторією.

Педагоги повинні вміти:

- визначати власні можливості в здійсненні професійного спілкування (самооцінка рівнів сформованості комунікативних умінь);
- бачити помилки в своєму професійному спілкуванні та спілкуванні колег й обґрунтовувати причини їх виникнення;
- визначати наявність у ньому бар'єрів здійснювати «перші кроки» до їх усунення; знімати м'язові зажими та настроюватись на спілкування з учнями;
- володіти технікою, логікою й виразністю мовлення; використовувати міміку й жести в професійному спілкуванні;
- орієнтуватись в особі співрозмовника, в просторових, часових умовах та створювати ситуацію професійного спілкування з конкретними партнерами;
- здійснювати самопрезентацію.

Другий етап

Мета: оволодіти мовленнєвими (вербальними) й немовленнєвими (невербальними) засобами спілкування, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям у педагогічній діяльності.

Завдання: а) навчитись переборювати «бар'єри» у педагогічному спілкуванні (збігу настанов, побоювання класу, відсутності контакту, звуження функцій спілкування, негативного досвіду спілкування з даною аудиторією, побоювання скоїти педагогічні помилки, наслідування манер спілкування іншого педагога); б) оволодіти певними комунікативними вміннями (побудови змісту та реалізації плану спілкування, створення творчого самопочуття, професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації та встановлення й підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні, використання мовленнєвих і немовленнєвих засобів спілкування, соціальної перцепції, застосування «приспосувань»).

Модель кінцевого результату реалізації другого етапу підготовки педагогів до професійного спілкування

Педагоги повинні знати:

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- сутність та складники побудови педагогічного спілкування;

- шляхи створення творчого самопочуття в професійній діяльності; суттєві особливості професійної уваги педагога;

- функції педагогічного мовлення й засоби їх реалізації; невербальні засоби спілкування та їх характеристики;

- засоби встановлення і підтримування зворотного зв'язку в професійному спілкуванні;

- сутність та техніку процесів сприймання та розуміння людини людиною;

- види «пристосувань» у педагогічному спілкуванні та структуру кожного з них.

Педагоги повинні вміти:

- керувати своїм психічним станом, створювати творче самопочуття в професійному спілкуванні;

- володіти вербальними та невербальними засобами спілкування;

- володіти професійно-педагогічною увагою;

- сприймати і розуміти іншу людину;

- відчувати і долати «бар'єри» в професійному спілкуванні.

Третій етап

Мета: навчитись досягати єдності емоційних позицій та співдії з учнями у педагогічному спілкуванні.

Завдання: а) оволодіти вміннями встановлювати емоційний контакт у педагогічному спілкуванні; б) оволодіти вміннями встановлювати пізнавальний контакт у педагогічному спілкуванні; в) оволодіти технікою управління педагогічним контактом у професійному спілкуванні.

Модель кінцевого результату реалізації третього етапу підготовки педагогів до професійного спілкування

Педагоги повинні знати:

- засоби та шляхи оволодіння ініціативою в професійному спілкуванні; сутність та структуру комунікативних прийомів, виконання яких забезпечує встановлення педагогічного контакту в професійному спілкуванні.

Педагоги повинні вміти:

- визначати наявність ініціативи в професійному спілкуванні та того, в чіх «руках» вона знаходиться;

- оволодівати ініціативою в спілкуванні;

- визначати наявність чи відсутність єдності емоційних позицій педагога та аудиторії (учнів, колег);

- встановлювати емоційний контакт у професійному

спілкуванні;

- визначати наявність співдії між педагогом та учнями (на уроці, лекції);
- встановлювати пізнавальний контакт у професійному спілкуванні;
- управляти педагогічним контактом у професійному спілкуванні.

Таким є наш підхід до розвитку комунікативних умінь у вчителів.

Література:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1980. – 414 с.
2. Богданов В.А. Социально-психологические свойства личности: Учеб. пособие. – Л.: ЛГУ, 1983. – 89 с.
3. Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1988. – 14 с.
4. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопр. психологии. – 1974. – № 5. – С. 107-114.
5. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез.докл. / Под ред. А.А.Бодалева. – Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан.гос.ун-т, 1975. – С. 17-19.
6. Галахова П.В. Работа над педагогической техникой студентов в процессе практики // Формирование профессиональной направленности студентов педагогических институтов / Педагогическая этика: проблемы и опыт / Под ред.: Э.А.Гришина. – Владимир: Владимир. гос.пед.ин-т, 1975. – С. 216-219.
7. Журавлёв А.А. Роль общительности личности в руководстве коллективом / Психологические исследования общения / Отв.ред.: Б.Ф.Ломов, А.В.Беляева, В.Н.Носуленко. – М.: Наука, 1985. – С. 179-191.
8. Ильяк Б.А. Роль речевых способностей в общении / Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Сб.тезисов / Под ред. А.А.Бодалева (отв.ред.) и др. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 71-72.
9. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. – Грозный: Чеч.-Инг.кн.изд-во, 1976. – 286 с.
10. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1979. – 135 с.
11. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
12. Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении: Автореф. дис. д-ра психол.наук: 19.00.07 / Ленингр. гос. пед. ин-т. –

- Л., 1977. – 51 с.
13. Крутецкий В.А., Красильникова В.Г. Условия формирования педагогических способностей у будущих учителей // Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред.-кол.: П.А.Просецкий (отв.ред.) и др. – М.: Моск. гос. пед. ин-т им. Ленина, 1984. – С. 6-12.
 14. Леви В.М. Искусство быть другим. – М.: Знание, 1982. – 270 с.
 15. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
 16. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Колюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
 17. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьника // Сов. педагогика. – 1983. – № 5. – С. 42-47.
 18. Панферов В.Н. Психологическая структура познания человека человеком // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания: Сб.ст. / Ред.кол.: Б.А.Еремеев и др. – Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан.гос.ун-т, 1977. – Вып.235. – С. 21-27.
 19. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
 20. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – № 37. – С. 3-14.
 21. Ханин Ю.Л. К вопросу об оценке коммуникативности личности // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Сб.тез. / Под ред. А.А.Бодалева (отв.ред.) и др. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 172.
 22. Штейнмец А.Э. Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя (из опыта работы) // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 79-83.
 23. Штейнмец А.Э. Эмпатия и педагогический такт в структуре решения задачи // Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач: Межвуз. сб.науч.тр. / Ред.кол.: А.Э.Штейнмец (отв.ред.) и др. – Смоленск: МП РСФСР, Смолен.гос.пед.ин-т, 1983. – С. 3-15.

Полевиков І.О.*

МУЗИЧНО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ – ШЛЯХ ДО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розглядаються шляхи формування інтересу до музично-творчої діяльності молодших школярів в умовах колективної роботи в аспекті їхнього особистісного розвитку.

Музичне мистецтво – невід’ємна складова частина художньої культури нашої країни, нашого суспільства. Його

* © Полевиков І.О.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

творчо-естетичний виховний вплив величезний. Подальше підвищення ролі музики в духовному збагаченні десятків мільйонів людей, активізація її благодійного формуючого впливу на їхню свідомість, почуття й волю – першочергові завдання, які стоять перед педагогами всіх ланок і галузей системи, що формує духовну культуру підрастаючого покоління.

У цьому контексті особливе значення має науково обґрунтоване розв'язання навчально-виховних проблем засобами музики.

Мета статті: проаналізувати шляхи формування інтересу до музично-творчої діяльності молодших школярів в умовах колективної роботи.

Серед засобів впливу на юне серце важливе місце належить музиці, тому що її виключна емоційна насиченість, діючи на людину, доторкується до всіх сторін духовного життя. Закладені в музичному творі виховні можливості можуть повністю реалізуватися тільки тоді, коли дитина вивчає музику активно та з розумінням, а тому так важливо формувати ще з раннього віку інтерес до музично-творчої діяльності.

Неодноразово В.Сухомлинський наголошував про унікальність та незамінність музики як виховного засобу, «який має надати емоційного та естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Пізнання світу, почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [7, 553].

«На початку 80-х років минулого століття Ховард Гарднер із Гарвардського університету написав книгу «Кадри мозку» – одну з найефективніших книг серед праць про освіту сучасного покоління. У ній він стверджує, що ми володіємо множинним інтелектом. На додаток до лінгвістичного, логіко-математичного, просторового інтелекту в нас є ще міжособистісний, внутрішньоособистісний і музичний інтелект» [8, 36-37].

Х.Гарднер цитує результати досліджень, які показують, що немовлята здатні підлаштовуватись під гучність і мелодійний контур пісень матері, а в чотири місяці вони вже можуть угадувати їхню ритмічну структуру. Учені виявили, що діти схильні до сприйняття музики набагато сильніше, ніж базових елементів мови, а це, у свою чергу, може ефективніше розкривати їхні творчі можливості.

«З тих пір, як книга «Кадри мозку» допомогла ввести музичний інтелект в освітню систему багатьох країн, сотні праць продовжують розвивати цю тему. Наприклад, Дон Кемпбел (США) у книзі «Введення в музичний мозок», доводить: чим більше стимулювання одержує дитина через музику, рух і мистецтво при отриманні фундаментальних знань, тим більше інтелігентною людиною вона стане» [8; 37].

Найбільше використання музики для прискорення навчання було розроблене болгарським психологом Георгієм Лозановим. Його система вивчення мов і авторський метод, відомий під назвою «сугестопедія», внесли істотні зміни в систему викладання в Європі й Сполучених Штатах. Ставка Лозанова на аудіювання й візуальну опору привела до розробки того, що в школах прискореної освіти тепер називається активними й пасивними концертами.

Найвищу мету музичного виховання підрастаючого покоління важко обґрунтувати точніше й простіше як це зробив Василь Олександрович Сухомлинський: «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини» [7; 63].

Важливе завдання сучасної школи - формування творчої активності учнів, творчого ставлення до всіх явищ дійсності, а також системи інтересів як основи світогляду людини.

Особливо широкі можливості для розвитку творчого потенціалу особистості школяра надаються в процесі навчання музики за умови, що в особистості сформовано інтерес до музичного мистецтва взагалі й до рідного, національного зокрема. Це пояснюється тим, що специфіка музики потребує інтересу до даного виду мистецтва, роботи думки, уявлення, що приводить до бажання виявити себе в самостійній творчості.

Музичний інтерес є результатом виховного процесу, який здійснюється соціальним мікросередовищем, а також опосередкованою особистою практикою суб'єкта. Музичний інтерес ми визначаємо як вибіркоче спрямування особистості, звернене до різних сфер музичного мистецтва, яке відзначається різним ступенем позитивного ставлення до нього, а також містить емоційно-пізнавальний і творчий компоненти.

Велике значення для розуміння природи музичного інтересу мають установлені І.П.Павловим рефлекс мети як спрямованості особистості, а також розроблена Д.Н.Узнадзе та представниками грузинської психологічної школи теорія установки.

Інтерес не може розвиватися поза спілкуванням, поза діяльністю. Навчання – одна з форм людської діяльності, у якій

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

найяскравіше виявляється активність пізнавально-творчих компонентів особистості дитини.

Необхідність творчого розвитку молодших школярів у галузі мистецтва зазначали Б.Асаф'єв, Л.Виготський, Б.Яворський, Карл Орф, Золтан Кодай та ін. Вони відзначали необхідність формування культури й розвиток творчої активності. «...Кожен, хто в будь-якому з мистецтв зумів створити хоч крихту свого, буде відчувати, любити та розуміти мистецтво» (Б.Асаф'єв). Для цього необхідні знання, уміння та навички, які створили б перспективу подальшого розвитку творчих дій.

Багато вчених (О.Апраксина, В.Бабій, Т.Богданова, В.Петрушин, Л.Дмитрієва та ін.), досліджуючи розвиток музичних здібностей молодших школярів, основну увагу приділяють музичному слухові, який розглядається як єдність різних його компонентів: ладогармонічного, метроритмічного, тембрального. Таким чином стверджується думка про взаємозв'язок цих компонентів не тільки в процесі сприймання музики, а й у практичній музично-творчій діяльності.

Інші автори (І.Гадалова, Г.Рігіна, В.Філіпенко, Л.Хлебнікова) досліджують проблему взаємодії та взаємозв'язку музично-теоретичних знань із відповідними практичними навичками, які повинні виявлятися в створенні ритмічних співанок та умінні їх записувати.

У практичній діяльності ми спостерігаємо, що одне робиться за рахунок іншого. Наприклад, якщо опрацьовується ритмічний рисунок, то недійовим залишається нотний знак, та навпаки. Особливо важко це відбувається в колективній формі навчання. Так, при ритмічній імпровізації, яка пропонується вчителем усному класові, кожний школяр повинен придумати свою відповідь. Істотно, що відповіді дітей будуть різні, а перевірити їх, а тим більш проаналізувати, учитель не мав змоги. Тому групова робота дає можливість активізувати пізнавальну діяльність дітей, але не дає змоги точнішого обліку їх індивідуальних особливостей.

Індивідуальний контроль за розвитком музично-творчих здібностей школярів у колективній формі навчання може здійснюватись тільки в тому випадку, якщо в кожного школяра буде сформовано навички самостійного запису своїх творчих проявів.

Таким чином, для розвитку музично-творчих здібностей у колективній формі навчання необхідна така конструкція, при якій нотний знак виступав би як обов'язковий атрибут поєднання всіх елементів музичної мови й теоретичних понять (ритм,

звуківисотність, розмір, сильні та слабкі частки такту, музична форма та ін.).

Найвне протиріччя між колективною формою навчання та індивідуальним підходом можна розв'язати шляхом удосконалення процесу навчання, при якому індивідуальний контроль не виключає із творчого процесу весь колектив.

У роботі варто досягти розвитку в єдиному комплексі всіх складених елементів музичної мови - ритму, ладогармонічного слуху, відчуття музичної форми.

На першому етапі доречно використовувати ритмічні твори дітей, внаслідок взаємодії зорових уявлень, м'язових відчуттів і слухового сприймання виробляти відповідні практичні навички, які лежать в основі початкової техніки гри на музичному інструменті. Це дасть змогу на заключному етапі розвитку музично-творчих здібностей дітей створювати на задані ритм, гармонію, вірш сюжет. Самостійний запис творів має бути обов'язковим.

Таким чином, накопичення знань, умінь, навичок, яке відбувається в процесі навчання, приводить не тільки до збільшення їх обсягу, а перш за все до вироблення здатності за їх допомогою самостійно вирішувати творчі завдання, самостійно вивчати та пізнавати світ.

Розвиток творчих здібностей невід'ємний від формування всього комплексу музичних здібностей і пов'язаний із набуттям музично-теоретичних знань, які є суттєвим фактором розвитку музично-творчої діяльності учнів.

Література:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., Педагогика, 1987. – 341 с.
2. Гатальська С. Філософія культури. – К.: Либідь, 2005. – 328 с.
3. Занюк С. Психологія мотивації: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2002. – 304с.
4. Малихіна О. Мотивація учіння молодших школярів: - К.: Навч.книга, 2002. – 304 с.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. К.: «Початкова школа». – 2006. – 432 с.
6. Савченко О. Дидактика початкової школи. - К.: Генеза, 2002. – 368 с.
7. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад.шк., 1976 – 1977. – Т.3 – 620 с.
8. Шабутін С.В., Хміль С.В., Шабутіна І.В. Зцілення музикою: Монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 192 с.

ШКОЛА ЯК ДЕМОКРАТИЧНА ГРОМАДА

У статті визначено функції, які має виконувати сучасна освіта, обґрунтовано напрямки, завдання, принципи самоврядування, його основні засади. Охарактеризовано механізми прийняття рішення в шкільній демократичній громаді.

Освіта – це консервативна система, яка досить обережно сприймає нововведення. Ми повинні бачити нове, розуміти його сенс і сприймати його як необхідність, обумовлену часом і новими соціокультурними реаліями.

Згідно з дослідженнями вчених, сучасна освіта в її широкому розумінні виконує ряд соціально значущих, цивілізаційно визначених функцій:

- ♦ політичну – відтворення існуючої системи влади й управління;
- ♦ економічну – відтворення й розвиток певного способу виробництва;
- ♦ соціальну – відтворення певних соціальних груп і відношень між ними;
- ♦ гуманістичну – відтворення й розвиток особистості.

Орієнтація сучасної освіти коливається в системі давно визначених координат, що означають два полюси людського розвитку й світорозуміння. Йдеться про два протилежні підходи до суспільного розвитку. Суспільство, у якому свобода й права людей зневажаються, у якому одні люди використовують інших як засіб (у тому числі й через освіту), ми з повним правом визначаємо як антигуманне. Суспільство ж, у якому свобода й права поширюються на всіх його громадян, коли кожна особистість завжди вважається метою й ніколи – засобом, визначається як гуманне.

За всієї очевидної доцільності втілення другого з названих підходів, сьогодні у світі продовжує домінувати авторитарна модель освіти, яка забезпечує відтворення людини насамперед як «засобу виробництва». Учні переважно позбавлені права на самостійність у навчальному процесі, їхня діяльність обмежена вузькими, регламентованими можливостями.

Сьогодні, у зв'язку зі зміною епох, можна вести мову лише про передумови становлення особистісно-орієнтованої освіти, за якої домінуючою функцією може стати гуманістична [2].

* © Асламова Т.А.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Отже, демократія й освіта є життєво важливою частиною будь-якого суспільства. На відміну від авторитарних суспільств, які намагаються вкорінювати стан інертного схвалення, метою демократичної освіти є виховання громадян із незалежним, допитливим і аналітичним світоглядом, проте глибоко обізнаних з правилами й практикою демократії. Бо демократія – це не тільки великі права, а й велика відповідальність. Такі речі треба набуті, їх необхідно навчитися. І навчати цього повинна школа.

Для ефективності шкільних громад необхідно дотримуватися певних умов.

По-перше, громадські ради з питань освіти повинні не призначатись, а обиратись демократичним шляхом усіма жителями відповідного шкільного району.

По-друге, вони мають бути наділені повноваженнями та правами, а саме:

- ♦ визначати основні напрямки освітньої політики шкільного району;
- ♦ формувати бюджет установ освіти та його розподіл;
- ♦ вирішувати кадрові питання: призначати керівників шкіл, приймати на роботу вчителів і т.д. [7; 8].

Для того щоб управління було ефективним, школа має стати самоврядувальною громадою учнів, батьків та вчителів.

Розбудова демократичної правової держави величезною мірою визначається рівнем правової культури суспільства. Від активності самих людей у захисті своїх прав залежить поліпшення ситуації із правами людини в нашій країні.

Зміни в суспільстві вимагають і змін у школі. Перед школою стоїть непросте завдання подолання авторитарних традицій, сформованих десятиліттями. Якщо ми хочемо, щоб школа готувала дітей до життя в демократичній правовій державі, то вона повинна бути заснована на демократичних цінностях і повазі до прав людини.

У цьому – надзадача школи: випускати в життя нові покоління громадян, здатних зробити внесок в побудову демократичного суспільства й правової держави.

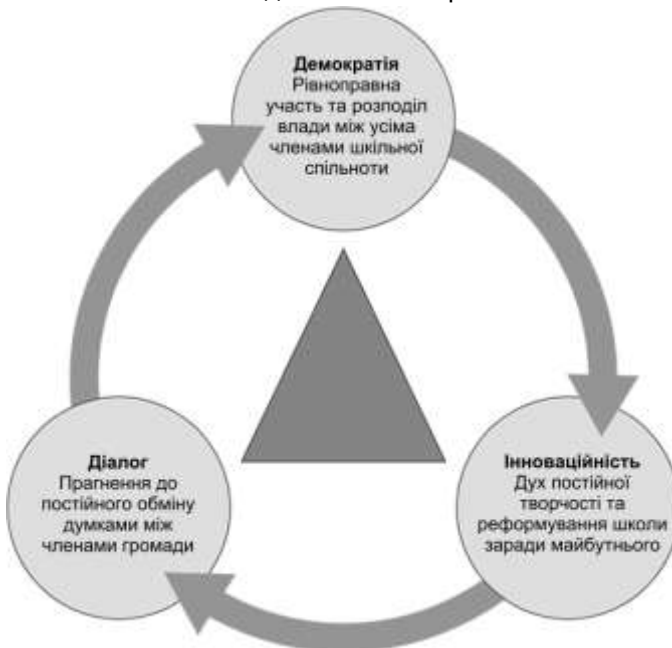
Одним із найважливіших прав людини є право на участь в управлінні справами держави. Не випадково школярі, педагоги й батьки мають право на участь в управлінні школою. Саме участь педагогів, учнів і батьків в управлінні освітньою установою здатна допомогти школі змінитися, стати більш демократичною, відповідати сучасним реаліям.

Сьогодні в кожній школі є маса питань, від розв'язання яких

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

залежить життя учнів. Слід прагнути вирішувати більшість цих питань з урахуванням точки зору шкільного самоврядування.

Учніське самоуправління має розглядатися, насамперед, не як один з елементів виховної роботи школи, а як самостійний громадський інститут, що дозволяє учням реалізувати своє право на участь в управлінні освітньою установою. Суть питання про учнівське самоврядування полягала в зміні системи взаємовідносин суб'єктів шкільного процесу. Учніське самоуправління – це можливість подолання ситуації, коли в школі нічого не залежить від самих школярів.



Включення учнів у процес управління школою також відкриває можливість для активізації власної діяльності учнів заради розв'язання шкільних проблем. Школа стає об'єктом інноваційної активності учнів, а учні, у свою чергу, учасниками процесу модернізації освіти.

Проблема учнівського самоврядування повинна розглядатися в контексті завдань реформування школи [3]. Учні в рамках самоуправління включаються в діяльність із модернізації школи, сприяючи становленню системи державно-громадського управління, просуванню культури прав людини, освоєнню

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

інноваційних способів розв'язання шкільних проблем.

Для становлення учнівського самоврядування як самостійного суспільного інституту, необхідно створити, як мінімум, наступні базові умови:

- наділити учнівське самоврядування правами щодо участі в управлінні школою – реальними повноваженнями, які дають можливість серйозно впливати на шкільну політику;

- розробити технології учнівського самоврядування, що дає можливість учням і їх педагогам-наставникам проектувати й створювати системи самоврядування в умовах кожної конкретної школи;

- передати учнівському самоврядуванню ефективні технології роботи, що дозволяють вирішувати актуальні шкільні проблеми. Переважно це технології, накопичені в «третьому секторі», використовувани в роботі громадських організацій;

- створити систему підтримки розвитку учнівського самоврядування, зокрема на рівні освітньої політики, в області конструювання взаємодії учнівського самоврядування зі структурами громадянського суспільства;

- у плані інформаційної, методичної підтримки, роботи з розвитку організаторських здібностей шкільних активістів.

Можна виділити декілька *напрямів* діяльності органів учнівського самоврядування:

- *представницький напрям* – участь учнівської ради в обговоренні шкільних проблем і ухваленні рішень, вироблення думки учнів із питань шкільного життя, участь у роботі органів загальношкільного самоврядування;

- *вирішення конфліктів* – посередництво у вирішенні внутрішніх конфліктів на принципах добровільності;

- *інформаційний напрям* – інформування школярів про шкільні проблеми й шляхи їх розв'язання, діяльності учнівської ради;

- *шефський напрям* – організація шефства старших над молодшими;

- *зовнішні зв'язки* – організація взаємодії з позашкільними структурами, органами самоврядування сусідніх шкіл, залучення зовнішніх ресурсів до розв'язання проблем учнів і школи в цілому;

- *організаторський напрям* – підтримка позашкільних, соціально-значущих і інших ініціатив школярів;

- *правозахисний напрям* – захист прав учнів у школі.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Завдання самоврядування:

- вивчення потреб учасників освітнього процесу, пов'язаних із життям і діяльністю в освітній установі;
- виявлення потреб і інтересів, які можуть бути реалізовані в умовах школи в подальший період;
- складання й здійснення плану діяльності органів самоврядування щодо реалізації виявлених потреб;
- внесення в міру необхідності коректив у план діяльності органів самоуправління всіх учасників освітнього процесу;
- оцінка результатів запланованої діяльності.

На початку шляху самоврядування учнів розглядається як організація дозвілля, відпочинку, розваг. Із розвитком самоуправління все більше місця має відводитися в змісті його діяльності суспільно-корисним справам, спрямованим на організацію життя, навчання, праці учнів, участь в управлінні школою, на захист своїх прав і інтересів [4].

Для досягнення даних принципів необхідно реалізувати низку конкретних завдань:

- Надати тим, хто вчиться, реальну можливість разом з педагогами брати участь у прогнозуванні, організації, виконанні й аналізі навчально-виховного процесу.
- Формувати в учнів потребу й готовність удосконалювати свою особистість, створювати умови для розвитку здібностей і врахування інтересів членів учнівського колективу, збагачувати духовний світ, розвивати самостійне мислення й самосвідомість.
- Виховувати позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей, норм колективного життя, законів держави, розвивати громадянську й соціальну відповідальність за самого себе, свою сім'ю, оточуючих людей, суспільство й державу.
- Формувати вміння самостійно знайти справу, корисну суспільству, державі, вести невинну роботу за збереження миру, береги й охороняти природу.

Особливу увагу слід приділити формуванню в учнів демократичної культури, яка необхідна для саморозвитку й самовдосконалення саме в правовій державі. Навчання навичкам самоврядування, вільного вибору й відповідальності дозволяє розвинути в учнів бажання брати участь у громадському житті, реалізовувати свої права й свободи, відповідати за свої вчинки, вибирати владу й свій шлях у житті.

Сучасне суспільство вимагає, щоб молоді люди мали активну життєву позицію, уміли відстоювати її, а, якщо необхідно, приходили до компромісів, були творчо активними,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ініціативними, самостійними.

Розвиток самоуправління є актуальним соціально-педагогічним завданням. Участь школярів в управлінні справами школи розглядається, передусім, як спосіб навчання дітей демократії, підготовки їх до життя в демократичному суспільстві [7]. Зробити процес виховання в школі справді демократичним, відкритим, гуманістичним допоможуть органи самоврядування .

Надалі необхідно розширити й активізувати участь дітей у всіх сферах громадського життя через органи учнівського самоуправління.

Основні засади шкільного самоврядування

1. Самоврядування – це право.

Якщо ми не розуміємо відмінності прав від обов'язків, не розуміючи природи прав людини, нам дуже важко розібратися в суті самоврядування. Кожна людина має права. Права людини захищають людину від зловживання з боку влади, дозволяють бути незалежними від держави й впливати на неї.

Держава не може відібрати в людини її права: вони є в кожній людині лише тому, що вона є людиною. Людина може користуватися правами на власний розсуд: держава не може змусити її користуватися правами людини й не може заборонити їй цього.

Кожному *праву людини* відповідає *обов'язок держави* щодо дотримання цього права: так, якщо людина має право на освіту, то держава повинна забезпечити йому здійснення цього права – організувати роботу освітніх закладів.

Шкільне самоврядування – це право, яке мають у школі учні, педагоги, батьки; у свою чергу адміністрація школи має обов'язок надати учням, батькам, учителям можливість цим правом користуватися.

2. Шкільне самоврядування – це є не «управління собою», а управління школою.

Одним із прав людини є право на участь в управлінні справами держави [8]. Воно означає, що громадяни можуть обирати своїх представників до владних органів або впливати на владу в інший спосіб: направляти пропозиції, брати участь у референдумах.

У свою чергу, батьки, учні й учителі мають право на участь в управлінні загальноосвітніми закладами, яке закріплюється в Законі «Про освіту», Положенні про загальноосвітній навчальний заклад, Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа).

Таким чином, шкільне самоврядування – це не організація

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

шкільного колективу, не «управління собою», не допомога адміністрації школи в організації чергувань або проведенні заходів. Шкільне самоврядування – це система, яка дає змогу учням, батькам, учителям брати участь в управлінні школою.

3. Самоврядування представляє інтереси батьків, учнів, педагогів, але не може керувати ними.

Самоврядування – це представництво. Учні, педагоги, батьки обирають своїх представників і довіряють їм брати участь в управлінні школою від свого імені. Органи шкільного самоврядування представляють тих, хто їх обрав, і захищають інтереси своїх виборців. Вони мають право сказати директору школи: «Ми висловлюємо думку учнів (учителів, батьків)», – і впливати на рішення будь-яких шкільних питань, які стосуються інтересів учнів (педагогів, батьків).

Органи самоврядування представляють учнів (учителів, батьків), але не мають відносно до них ніяких владних повноважень. Вони не можуть робити розпорядження, не можуть приймати ніяких обов'язкових рішень для учнів, учителів і батьків. Обираючи орган самоврядування, ви обираєте своїх представників, а не начальників. Ви можете вимагати від них звіту, наскільки ефективно вони виконують свої обов'язки. Від вас вони не можуть вимагати ніякого звітування.

4. Самоврядування не може підпорядковуватися директору школи, навпаки, воно впливає на його роботу

Самоврядування можна умовно назвати однією з гілок шкільної влади. Інша гілка влади – це адміністративна влада, яку очолює директор школи.

Обидві гілки – влада самоврядування та адміністративна влада – не підкорюються одна одній. Директор не може керувати органом самоврядування, точнісінько так, як у державі прем'єр-міністр не може керувати парламентом.

Самоврядування – це Влада, й командувати нею не можна.

Можна стверджувати, що як тільки самоврядування починає виконувати адміністративні функції (керувати чергуваннями, карати порушників дисципліни тощо) воно перестає бути самоврядуванням. Воно стає своєрідним штабом добровільних помічників адміністрації школи, який керується адміністрацією й, у наслідок цього, уже не представляє інтересів учнів, учителів і батьків [9].

Адміністрація школи не може покласти на учнів (учителів, батьків) свої адміністративні функції. У свою чергу, і учасники самоврядування не можуть їх узяти за власною ініціативою [10; 11].

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Уся адміністративна робота в школі пов'язана з відповідальністю за життя й здоров'я школярів. Як тільки органи шкільного самоврядування починають виконувати адміністративні функції, вони, де-факто, вбудовуються в шкільну адміністративну систему, яку очолює директор. І, як наслідок, не можуть бути самоврядуванням.

Органи самоврядування та шкільна адміністрація впливають на роботу одне одного та взаємодіють. Тому самоврядування повинно найбільше впливати на роботу директора, а не навпаки [1]. Самоврядування формулює від імені батьків, учнів, педагогів замовлення учасників освітнього процесу в конкретній школі – замовлення, яке директорові потрібно буде виконувати.

Таким чином, замовники – батьки, учні, учителі. Вони висловлюють свої думки та побажання через систему шкільного самоврядування. А директор школи – виконавець, який повинен виконати замовлення держави й замовлення самоврядування. Перед ким звітуються органи самоврядування, якщо не перед директором? Очевидно, перед тими, хто їх обрав.

5. Діяльність органів шкільного самоврядування повинна бути спрямована на розв'язання шкільних проблем

Основною діяльністю органів шкільного самоврядування є робота із захисту, «просування» інтересів учнів (педагогів, батьків) у межах школи.

Об'єднання з будь-якою іншою основною діяльністю не можуть бути віднесені до органів шкільного самоврядування. У тому числі, не можуть уважатися органами самоврядування групи, які працюють виключно заради своїх членів. Слід також розрізняти органи шкільного самоврядування та громадські організації, які працюють на території школи.

6. Шкільне самоврядування складається із чотирьох «блоків».

Форми шкільного самоврядування можна розподілити на чотири групи:

1) До **учнівського самоврядування** відносяться органи шкільного самоврядування, які створені учнями. Тобто такі органи формують самі учні із числа школярів. І, відповідно, учнівське самоврядування віддзеркалює інтереси учнів. Формами учнівського самоврядування можуть бути учнівська конференція, учнівські збори класу, учнівська рада, правозахисна приймальня тощо.

2) До **батьківського самоврядування** відносяться органи шкільного самоврядування, створені батьками. Найбільш

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

поширеними є такі форми батьківського самоврядування, як батьківські комітети. Але в школі можуть працювати й інші форми батьківського самоврядування.

3) До **педагогічного самоврядування** відносяться органи шкільного самоврядування, створені педагогами. Як правило, найбільш поширеним органом педагогічного самоврядування є педрада.

4) До **загального шкільного самоврядування** відносяться органи шкільного самоврядування, створені спільно батьками, учнями та вчителями. Ці органи самоврядування повинні погоджувати інтереси всіх учасників шкільного життя й тому, як правило, мають повноваження приймати рішення, які стосуються всієї школи. Найбільш поширено формою загально шкільного самоврядування є Рада школи. Крім того, у школі можуть існувати форми самоврядування, створені спільно не трьома, а двома сторонами, наприклад, батьками й учнями.

У кожній школі самоврядування може бути представлене різними формами. Наприклад, в одній школі може працювати тільки учнівське самоврядування, в іншій – форми самоврядування всіх чотирьох груп.

7. Самоврядування – це не підпорядкована структура: кожна форма самоврядування має свої повноваження.

У структурі самоврядування немає жорсткої підпорядкованості. Неможна говорити, що шкільна рада важливіше, ніж учнівська рада. У кожного із цих органів повинні бути свої повноваження й своє коло питань, на рішення яких вони повинні впливати. Рада школи не може керувати учнівською радою. Органи шкільного самоврядування можуть працювати незалежно одне від одного.

Разом із тим, органи шкільного самоврядування можуть взаємодіяти. Так, при формуванні Ради школи, представників учнів, батьків, педагогів треба направляти органам учнівського, батьківського та педагогічного самоврядування. Це дає змогу представникам учнів, батьків, учителів виносити на розгляд Ради школи питання, у рішеннях яких вони зацікавлені, а їхні представники в шкільній Раді будуть ефективно відстоювати інтереси своїх виборців.

8. Органи самоврядування можна поділити на представницькі та виконавчі.

Представницькі органи самоврядування – це органи, які мають повноваження представляти інтереси тих, хто їх обрав (учнів, батьків, педагогів). Ці органи можуть бути тільки виборними. Вони мають право від імені своїх виборців впливати

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

на прийняття тих або інших шкільних рішень.

Виконавчі органи самоврядування не мають права представляти інтереси учасників шкільного життя. Тому вони не можуть обиратися, а тільки комплектуватися за принципом добровільності. У них приходять люди, які зацікавлені в рішенні тої чи іншої шкільної проблеми. Ці органи самоврядування не можуть брати участь у прийнятті рішень, але можуть суттєво впливати на шкільне життя: управляти шкільними процесами не за рахунок повноважень, а за рахунок своїх можливостей. Наприклад, шкільна правозахисна приймальня може захищати права учнів, і ти самим впливати на ситуацію з дотриманням прав людини в школі. Виконавчі органи не вирішують, а впливають.

Механізми прийняття рішення в шкільній демократичній громаді.

Суб'єктами процесу колективного прийняття управлінських рішень є:

- адміністрація школи;
- рада школи;
- педагогічна рада;
- тимчасові або постійні органи (комісії, творчі групи, методичні об'єднання тощо);
- учасники навчально-виховного процесу: учителі, учні, батьки, працівники школи;
- представники місцевої громади.

Для забезпечення ефективної участі всіх зазначених суб'єктів у процесі вироблення, прийняття, а надалі й виконання рішень необхідно таким чином підбирати відповідні технології організації колективної діяльності, щоб досягти очікуваних результатів. Тому керівникам школи доцільно освоїти інтерактивні технології взаємодії й комунікації та використовувати їх в управлінській діяльності.

Тобто це такі методи організації спільної діяльності шкільної громади, які застосовуються для обговорення того чи іншого питання. Вироблення чи прийняття рішення здійснюється шляхом активної взаємодії всіх суб'єктів цього процесу.

В інтерактивному управлінні його учасники постійно взаємодіють одне з одним; його особливістю є діалоговий, а скоріше полілоговий характер.

Інтерактивність в управлінні можна розуміти як організацію іншого типу взаємодії між учнями, педагогами, адміністрацією, батьками, перебування їх у постійному режимі бесіди, діалогу, дії [12]. Відповідно, у буквальному розумінні інтерактивним може

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

бути названий метод управління, у якому той, хто управляє (суб'єкт управління), є учасником, який здійснює щось: говорить, пише, моделює, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне, «створюючи» управлінське рішення. Отже, така модель управління якісно змінює способи взаємодії суб'єктів управління, насамперед, адміністрації з учителями, керівника з колективом, педагогічного колективу й керівника з батьками й учнями тощо; активність керівника поступається місцем іншим суб'єктам управління, а його головним завданням стає створення умов для прояву їхньої ініціативи. Керівник відмовляється й від ролі «фільтра», який пропускає через себе будь-яку інформацію, що з'являється в процесі вироблення управлінського рішення й впливає на його зміст. Керівник виконує функції помічника в роботі, одного із джерел інформації.

Організація інтерактивного процесу прийняття управлінського рішення дає змогу передусім учителям (як і всім іншим суб'єктам управління) самостійно розв'язувати складні проблеми, відкидаючи звичну роль спостерігачів і споживачів у процесі розвитку та функціонування школи.

Інтеракція виключає домінування як будь-якого учасника процесу управління, так і будь-якої думки, точки зору над іншими. У процесі діалогового управління його учасники вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважати на альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватися з іншими людьми.

Інтерактивність потребує іншого способу взаємодії, форми комунікації учасників у процесі вироблення рішення. Досить часто в нинішній системі освіти основною формою комунікації є монолог. При цьому керівник виступає як своєрідний полюс, навколо якого концентрується вся комунікація учасників процесу управління. Таким чином, на практиці реалізується модель односторонньої комунікації.

Інтерактивні методи орієнтовані на організацію процесу ефективної комунікації, у якій учасники процесу взаємодії мобільніші, відкритіші й активніші. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на точці зору керівника. Оптимізації процесу багатосторонньої комунікації сприяє використання відповідних технологій її організації.

В інтерактивному процесі прийняття рішення керівник

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

виступає як організатор, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» процес на собі. Головним у такому процесі є зв'язки між учасниками, їх взаємодія та співпраця. Результати досягаються спільними зусиллями учасників процесу, за які вони беруть на себе взаємну відповідальність.

Застосування інтерактивних технологій у процесі управління дає змогу керівникові:

- зробити процес демократичнішим;
- навчити учасників навчально-виховного процесу формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу;
 - аналізувати ширший спектр думок, масив інформації щодо проблеми, з якої приймається рішення, творчо підходити до шляхів її розв'язання, урізноманітнюючи їх;
 - знаходити спільне розв'язання проблеми;
 - розвивати в членів колективу почуття спільності, єдності, відповідальності за процес прийняття рішення та його виконання.

Крім того, використання інтерактивних методів забезпечує реалізацію ідеї співробітництва в колективі, сприяє оздоровленню психологічного клімату, створює атмосферу доброзичливості.

Проте, ми маємо бути абсолютно свідомими того, що швидкому та ефективному застосуванню інтерактивних методів усіма управлінцями заважають певні труднощі.

Інтерактивна взаємодія потребує зміни всього життя школи, а також значної кількості часу для підготування як керівників, так і учасникам. Деяким керівникам буває складно розкривати себе перед учителями та іншими учасниками навчально-виховного процесу, висловлювати особисте ставлення до розв'язуваних проблем, виявляти некомпетентність у певних питаннях.

Таким чином, більшість керівників сьогодні недостатньо обізнані в тому, які є технології інтерактивного прийняття рішень. До того ж, кожна з них потребує від організатора чіткої, покрокової, поетапної реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів. Важливість технологічного підходу до реалізації інтерактивного управління, складна структура кожного з таких методів дає змогу, на нашу думку, говорити про інтерактивні технології. При цьому кожен із застосовуваних методів виконує свою функцію, а отже, комплексний вплив на учасників може бути не до кінця

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

передбачуванім. Саме тому одна з основних вимог до застосування інтерактивних методів – власний досвід участі керівника в групових інтерактивних вправах.

Література:

1. Бочкарев В.И. Директору школи о самоуправлении. – М.: Владос, 2001. – 192 с.
2. Горбатенко В. Цінності епохи постмодерну і розвиток соціально-гуманітарної освіти в Україні // Доба. – 2002. – №4. – С. 4-7.
3. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
4. Мистецтво жити в громаді. – Львів: НВФ «Українські технології», 2005. – 160 с.
5. Нормативно-правове забезпечення освіти: У 4 ч. – Х.: Видав. Гр. «Основа», 2004. – Ч.1. – 144 с.
6. Образование в сфере прав человека в школе: Сборник материалов. – Петрозаводск: Юниорский союз «Дорога», 2003. – 68 с.
7. Поврозник П. Майбутнє України значною мірою залежить від діяльності сьогоднішньої школи // Вісник програм шкільних обмінів. – 2003. – № 15-16.
8. Пометун О., Середяк Л., Сущенко І., Янушевич О. Управління школою, що змінюється: Порадник сучасного директора. – Тернопіль: Видавництво Астон, – 2005. – 192 с.
9. Рогаткин Д.В. Служба примирения в системе школьного самоуправления // Вестник восстановительной юстиции. – 2002. – №4. – С. 52-59.
10. Рогаткин Д.В. Школьное ученическое самоуправление. – Петрозаводск: Юниорский союз «Дорога», 2003. – 92 с.
11. Рожков М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах. – М.: Владос, 2002. – 160 с.
12. Співпраця між домом і школою: Практичний посібник. – К., 2005.

Гайдар Т.В.*

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ В ЗБАГАЧЕННІ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті подано відомості про значення фольклору в розвитку мовлення учнів, охарактеризовано дослідну методику.

Повернення генетичної пам'яті народу починається з вивчення мови, фольклору. Розвиток суспільства можливий лише тоді, коли знатимемо минуле свого народу, його традиції, культуру, фольклор. Із цього погляду застосування фольклору набуває особливого значення й нових функцій.

* **Гайдар Т.В.**

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Провідним завданням вітчизняних філологів є збагачення словникового запасу учнів, граматичної будови їхнього мовлення, оволодіння культурою мовленнєвого спілкування, мовленнєвим етикетом через використання фольклору під час вивчення мови. У шкільному навчанні мови є багато матеріалу, що застарів, потребує докорінної зміни, оновлення, наближення до народних першоджерел, до фольклору. Нині впроваджується така модель мовної освіти, яка базується на залученні школярів до літератури, образотворчого мистецтва, надбань фольклору, народознавства. Уміння доречно й правильно використовувати у власному мовленні зразки фольклору є показником загального рівня володіння мовою, і тому збагачення мовлення учнів засобами українського фольклору набуває особливої значущості. До роботи на уроках мови необхідно включати більше матеріалів із фольклору, учити учнів використовувати їх не лише в опануванні мови, а й пояснювати походження та зміст фольклорних зразків, доречно їх використовувати в мовленні, необхідно розширити матеріал етнокультурознавчим аспектом фольклору, бо саме цей аспект розкриває особливості життя, побуту, ґенези, звичаїв та обрядів, вірувань, моралі українців.

Цікавим є той факт, що найперші в історії людства школи були створені саме з метою вивчення фольклору. І в сучасній школі учні повинні одержати знання про український мовний етикет, мовленнєву культуру, фольклор. Формування особистості нерозривно пов'язане зі збагаченням мовлення. Назріла потреба повернути до повсякденного вжитку споконвічну українську лексику, багатство та милозвучність якої так повноцінно зберіг колоритний фольклор.

Ефективні шляхи збагачення мовлення розробляли Л.Айдарова, Л.Виготський, М.Жинкін, Г.Костюк, І.Синиця та інші. Педагогічні та методичні основи проблеми збагачення мовлення, розширення словникового запасу учнів визначали Ф.Буслаєв, Я.А.Коменський, І.Срезневський, В.Сухомлинський, К.Ушинський. В їхніх працях епізодично вже вирізнявся методологічний аспект опрацювання фольклору. Велике значення для дослідження проблем мовної освіти та виховання, збагачення мовлення учнів мають праці Г.Ващенко, Б.Грінченка, М.Грушевського, М.Драгоманова, М.Костомарова, А.Кримського, І.Огієнка, О.Потєбні, П.Юркевича. У багатьох із цих праць першоджерельною основою є фольклор, його неперевершена роль у вихованні й навчанні.

Розвиток та становлення науки про фольклор знайшли своє відображення в працях В.Бойко, М.Грицяя, О.Дея, Л.Дунаєвської,

Б.Кирдан.

Проте фольклор не став окремим об'єктом дослідження й не розглядався в методиці викладання мови з погляду його використання для збагачення мовлення школярів.

Сучасна методика збагачення мовлення учнів українським фольклором базується на здобутках О.Біляєва, М.Пентилюк, В.Мельничайка, Г.Удовиченка, В.Ужченка, М.Стельмаховича, І.Олійника, Л.Скрипника, Є.Дмитровського та ін. на передовому досвіді сучасної школи.

Останнім часом особливо актуально стала проблема лінгводидактичного забезпечення змісту й форм роботи з фольклором, значно зросла увага педагогічної науки до активізації процесу навчання. У методиці викладання мови проводився аналіз мовлення учнів, були спроби визначити критерії правильного мовлення, структурно-семантичного підходу до розвитку й збагачення мовлення, розроблялися відповідні системи вправ і завдань (Н.Бабиц, А.Коваль, В.Мельничайко, Л.Скрипник, В.Ужченко). Проблема збагачення мовлення засобами фольклору не була досліджена, хоча в науково-методичній літературі розглядалася частково, епізодично.

У дисертаціях Г.Ткачук, Т.Шевченко, Л.Кожуховської, К.Поньмарьової, Н.Юрійчук, В.Кондратенко, Ю.Ледняк, Л.Петрової, Т.Грубої, З.Гирич, Л.Кочубей, О.Ревуцької, І.Мойсеїв, Н.Голуб, О.Смолінської розглядається проблема збагачення мовлення учнів різними лінгвістичними засобами, проте до цього переліку не потрапив багатофункціональний і колоритний фольклор.

Теорія та практика роботи над збагаченням мовлення учнів вимагають більш ретельного аналізу й розробки, бо в існуючих дослідженнях не наводиться чіткого визначення фольклорних жанрів, критеріїв їх відбору для використання на уроках мови з урахуванням вікових особливостей учнів. Не аналізується значна роль фольклору в збагаченні мовлення, не акцентується увага на особливостях використання його в мовленні в межах мовного етикету та етнокультурознавчого аспекту, походження та змісту.

Спостереження за специфікою усного й писемного мовлення учнів, бесіди з учнями та вчителями, анкетування учнів, учителів, результати констатувального зрізу свідчать про обмежене вживання фольклору в школі. Це є результатом несистематичності цієї роботи, відсутності відповідної науково обґрунтованої системи.

З погляду лінгводидактики, найбільш лаконічно та компактно виховний ідеал народу збережений у народній пареміографії.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Переносячи ситуації з фольклору до власного життя та навпаки, діти вчать адекватно реагувати на життєві ситуації, правильно оцінювати явища навколишнього світу.

Проте в науковій і методичній літературі фольклор розглядається переважно як літературний засіб для виховання дітей, і зовсім мало уваги приділяється розробці проблеми його використання як засобу лінгводидактичного для навчання учнів мови та збагачення їхнього мовлення. Ефективність використання фольклору полягає в тому, що вони базуються на принципах природо- та культуровідповідності, розглядають національно-мовне виховання як невід'ємну частину природи та ґенези самого народу. Саме фольклор дає змогу формувати в учнів ті людські якості, які властиві менталітету української нації, використовуючи при цьому ту скарбницю, яку ця ж нація й створила, – фольклор.

Шляхами збагачення мовлення й підвищення особистої культури є: вироблення стійких навичок мовленнєвого самоконтролю та самоаналізу, вивчення мовлення майстрів слова та фольклорних текстів, читання вголос фольклорних текстів із дотриманням норм орфоєпії, заучування напам'ять фольклорних творів, систематичний запис власних думок і спостережень.

5-6 класи є складним переломним періодом для школярів, які переходять від системи «один учитель», до системи, «багато вчителів», лишається схильність до прийомів і методів роботи початкової школи, а вимоги до учнів істотно «дорослішають». Практика роботи в школі доводить, що учні 5-6 класів на уроках мови надають перевагу саме фольклорним зразкам, а не уривкам із літературних творів. У процесі збагачення мовлення засобами фольклору учні усвідомлювали, що мовлення має широке застосування. На основі опрацьованих казок, народних оповідань, легенд тощо учні розігрували діалоги, ситуації, виконували вправи. Обговорення змісту, учинків персонажів фольклорних творів проводилися під час диспутів. На уроках позакласного читання учні вели розповідь про прочитані фольклорні твори, переказували їх і ділилися враженнями. Ця робота проводилася як фрагментарно, так і на спеціальних уроках розвитку мовлення.

Основними завданнями на уроках мови з використання засобів фольклору є: збагачення словникового запасу учнів за рахунок засвоєння нових слів із фольклорних текстів; формування вмінь і навичок правильного слововживання фольклорної лексики; розвиток умінь доцільного використання

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

слів залежно від типу, стилю, адресата та ситуації мовлення; виховання в учнів мовного чуття, естетичного смаку до краси слова; попередження й виправлення недоліків мовлення.

Від давнини до сучасності фольклор пройшов складний шлях розвитку. Залежно від історичної долі народу, особливостей суспільних і політичних процесів, культурних впливів, зв'язків із фольклором інших народів народжувалися нові фольклорні твори, існуючі зазнавали змін, збагачувалися новими сюжетами, темами, мотивами, образами, деякі – вилучалися з ужитку. Твори фольклору передавалися від покоління до покоління, поширювалися на всій території й служили фактором єдності та етнічної самобутності народу.

Наша сучасність вносить у фольклорний процес відчутні зміни. Загальне поширення писемності, підвищення освітнього рівня, розвиток засобів масової інформації, художньої самодіяльності, масової культури, розвиток суспільства взагалі позначилися на специфіці побутування й функціонування фольклору.

Велику роль відіграв фольклор у старому й новому письменстві, в освіті, про що свідчить історичний екскурс. Із прийняттям християнства церква досить ворожо поставилась до фольклору, до народних звичаїв та обрядів як до залишків поганства. У літературних пам'ятках XI-XIII століття збережено суворий осуд колядок і купальських пісень як бісівських ігрищ. Однак ці обставини не завадили тому, що фольклор вплинув на письменство («Послання Володимира Мономаха», «Начальний літопис», «Моленіє Даниїла Заточника», «Слово о полку Ігоровім», «Почаївський Богогласник»). XIX століття вносить нові принципи у взаємодію фольклору й письмової словесності. Література цього періоду поступово знароднюється, насичується фольклором, про що свідчить творчість Л.Боровиковського, Марка Вовчка, Є.Гребінки, П.Гулака-Артемовського, Г.Квітки-Оснот'яненка, П.Куліша, С.Руданського та інших.

Термін фольклор увів у 1846 році W.J.Thoms. Фольклор, або народна творчість – (від англ. Folklore – народні знання, народна мудрість) – поняття, що ввійшло в ужиток у II половині XIX століття, охоплюючи словесне мистецтво, краєзнавство, етнографію, словесний фольклор, народні танці, ужиткове мистецтво. Це складова художньої культури народу, його неписана словесність.

Суть змін, які відбуваються із творами фольклору, полягають у відриві його жанрів і творів від первісних світоглядних основ, на ґрунті яких вони виникли. Зміни світогляду спричиня-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ють і зміни фольклору. Функціонування фольклору пов'язане із традиційними обрядами, звичаями, побутом і дозвіллям.

Ознаками фольклору є анонімність, варіативність, імпровізаційність, усність, які в наш час зазнають певних змін. Наприклад, поширення фольклорних жанрів відбувається не лише в усній, а й у письмовій формі, або за допомогою сучасних засобів масової інформації.

Опрацювання мовного матеріалу, збагачення мовлення, виховання на позиціях етнопедагогіки має відбуватися з ефективним застосуванням фольклору. Досвід роботи в школі, огляд методичної й наукової літератури, свідчать, що для використання на уроках мови доцільно обрати не всі жанри фольклору, а лише ті, які відповідають віковим психологічним особливостям учнів 5-6 класів та знаходяться відповідно до ряду критеріїв і вимог, розроблених автором цієї дослідної методики навчання: у навчально-виховній роботі враховувати період перебування школярів 5-6 класів у стані вікової психологічної кризи переходу з дитинства до підліткового віку; будувати уроки й позаурочні заходи так, щоб учні відчували максимальну увагу до себе, але не вдаватися до їх навмисного одорослення; обирати такі методи та форми роботи, які б ураховували схильність учнів 5-6 класів до форм і методів роботи початкової школи; максимально враховувати психологічні, вікові та індивідуальні особливості учнів під час роботи за системою вправ і завдань, створеною з використанням фольклорних текстів; фольклор можна застосовувати як елемент уроку без ретельної підготовки.

Фольклорні тексти мають відповідати ряду вимог: виховній і навчальній меті, бути динамічним, мати фабулу, включати до 4% незнайомих слів, що передбачає з'ясування їх семантики; мати чіткість основної думки; відповідати віковим особливостям учнів; вибір теми тексту з погляду інтересів школярів цього віку та життєвої необхідності.

При відборі жанрів фольклору для використання на уроках мови в 5-6 класах із метою збагачення мовлення учнів доцільно керуватися такими критеріями: невеликий обсяг твору, зв'язок із життєвим досвідом учнів, доступність змісту, легкість для опрацювання та запам'ятовування, можливість самостійного створення творів подібного жанру, відповідність конкретного жанру фольклору певному мовному матеріалу.

Ураховуючи психологічні та індивідуальні особливості учнів 5-6 класів, досвід роботи в школі, знання теорії та практики фольклору, розроблені критерії відбору жанрів фольклору, для

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

використання на уроках мови з метою збагачення мовлення рекомендовано такі жанри: з календарно-обрядової поезії – колядки, щедрівки, веснянки, русальні, купальські, петрівочні та жниварські пісні; із соціально-обрядової поезії – колицкові пісні, забавлянки, потішки, примовки, лічилки, скоромовки, замовляння; з необрядової поезії – ліричні та жартівливі пісні, коломийки, частівки; з прозового фольклору – казки, билини, легенди, перекази, народні оповідання, новели, анекдоти, народні жарти, прислів'я, приказки, загадки.

До фольклорних текстів, які використовувались під час створення й впровадження дослідної методики збагачення мовлення, ставилися такі вимоги: відповідність аспектам, закономірностям і принципам навчання; пізнавальним і виховним завданням мови й мовлення; розкриття багатства виражальних засобів мови (лексичних, граматичних, стилістичних); вплив на розвиток мислення та мовлення учнів, формування національної свідомості, духовності; здійснення міжпредметних зв'язків у процесі збагачення мовлення.

Мовлення учнів 5-6 класів можна назвати збагаченим, якщо вони, користуючись у цьому процесі фольклором: уміють викладати усно й письмово матеріал із певної теми логічно, послідовно, виразно, не порушуючи літературних норм; правильно й точно використовують лексичні, фразеологічні й інші мовні засоби для чіткого й виразного оформлення думки; добирають найбільш вдалі слова й вирази з фольклорних джерел під час створення власних висловлювань.

Упровадження дослідної методики довело, що створення на уроках відповідних мовленнєвих ситуацій, максимально наближених до природних умов спілкування, – основна умова успішної організації роботи зі збагачення мовлення, яка формувала високу культуру усного й писемного мовлення.

Ознаками збагаченого мовлення учнів є змістовність, логічність, правильність із точки зору граматичної будови, у якій не порушуються правила зміни слів і сполучень у реченні й використовується все багатство морфологічних форм і синтаксичних конструкцій. Це – мовлення з багатою лексикою, фразеологією й виражальними засобами, багате в орфографічно – пунктуаційному відношенні, а усне – в орфоепічному та ритмомелодійному.

Збагачувати мовлення учнів виявилось можливим тільки за умови розвитку мислення, стимулювання активної роботи думки. Учні вчилися спостерігати за природою, навколишніми предметами, діяльністю людей, опрацьовувати фольклорні твори, глибоко

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

усвідомлювати матеріали своїх спостережень, аналізувати їх, узагальнювати, доводити правильність своїх суджень, думок.

У рамках дослідної методики навчання до створюваної системи вправ ставилися такі вимоги: різний рівень завдань, побудова вправ із використанням фольклорних текстів як прийому підготовки до усних і письмових висловлювань учнів, доступність текстів для школярів 5-6 класів, природна ситуативність навчання, стильова та жанрова диференціація, оволодіння різними способами творчої діяльності, поєднання репродуктивних і продуктивних вправ і завдань, підпорядкування змісту вправ роботі над мовленнєвими помилками учнів, диференційований підхід до знань, тісний взаємозв'язок між збагаченням мовлення, вивченням граматики і оволодінням виражальними засобами рідної мови, можливість реалізації виховних завдань.

За своїм змістом і пізнавально-виховним спрямуванням матеріали вправ і завдань зі збагачення мовлення стосувалися одвічних людських цінностей, історії життя народу, народних звичаїв, фольклору, надбань культури тощо. При доборі фольклорних текстів ураховувалась їх методична доцільність, доступність змісту, достовірність матеріалів, можливість реалізації виховних і розвивальних завдань, наближеність життєвому досвідові школярів, цікавість. Робота зі збагачення мовлення засобами фольклору повинна проводитись систематично, але в тому дозуванні, яке вчитель вважатиме за оптимальне з огляду на конкретний мовний матеріал і тему уроку.

Про те, що мовлення школярів дійсно збагатилось, мають свідчити такі показники: орієнтація в теорії фольклору та його жанрах, навички користування фольклорними зразками у власному мовленні, уміння наводити приклади до різних жанрів фольклору, потяг і вміння створювати власні тексти різних фольклорних жанрів, психологічно розвантажене спілкування тощо.

Навчання за дослідною методикою, апробація системи вправ і завдань, побудованої на фольклорі, свідчить про залежність ефективності методики від поєднання окремих завдань, мовного матеріалу, добору жанрів фольклору, послідовності використання вправ тощо. Застосування розробленої системи дало значні результати щодо збагачення мовлення школярів засобами фольклору.

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ПАКЕТА MATHCAD У ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядаються особливості математично орієнтованої універсальної системи MathCAD, доцільність та можливість його використання в повсякденній роботі викладачами загальноосвітніх шкіл, студентами, іншими фахівцями.

У сучасній системі освіти актуальною є проблема виховання інформаційної культури учнів, як одного з найважливіших елементів культури взагалі, що характеризує матеріальний та духовний розвиток суспільства.

Використання інформаційних технологій (або навіть підготовка до такого використання) приводить до суттєвих змін у психіці, перетворює пізнавальні й мотиваційно-емоційні процеси, діяльність і спілкування людини. Надаючи універсальні засоби опрацювання різноманітної інформації, нові інформаційні технології (НІТ) відкривають широкі перспективи диференціації навчання, нового розкриття творчого потенціалу, пізнавальних здібностей кожного окремого учасника навчального процесу, надання навчальній діяльності творчого, дослідницького характеру.

Слід зазначити, що для використання засобів сучасної інформаційної технології, при вивченні математики та фізики зовсім не обов'язково знати будь-які мови програмування, складати програми, знати фізичні, арифметичні й логічні принципи будови та дії персонального комп'ютера [3, 2]. Головне – знання відповідної предметної сфери, володіння програмними засобами сучасних інформаційних технологій та методикою їх використання. Прикладом може бути робота у середовищі MathCAD.

Добре відомо, що computer – у буквальному перекладі «рахункова машина» – з'явився невдовзі після закінчення другої світової війни як результат вирішення потреб в автоматизації математичних розрахунків. Але ж сама по собі поява комп'ютерів не спрощувала математичні розрахунки, а лише дозволяла різко підвищити швидкість їх виконання й складність розв'язуваних завдань [1, 4]. Користувачам, перш ніж починати такі розрахунки, потрібно було вивчати самі комп'ютери, мови програмування й досить складні спеціальні методи обчислень, тобто вченому й інженеру, фізику, хіміку й математику доводилося ставати програмістом.

* © Гудирева О.М.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Необхідність у цьому відпала лише після появи інтегрованих математичних програмних систем для науково-технічних розрахунків: Eureka, PC MatLAB, MathCAD, Maple, Mathematica й ін. Велика кількість подібних розробок свідчить про значний інтерес до них. Особливо широку і заслужену популярність ще в середині 80-х років придбали інтегровані системи для автоматизації математичних розрахунків класу MathCAD, розроблені фірмою MathSoft (США). Донині вони залишаються єдиними математичними системами, у яких опис рішення математичних завдань дається за допомогою звичних математичних формул і знаків. Такий же вид мають і результати обчислень.

З моменту своєї появи системи класу MathCAD мали зручний користувальницький інтерфейс – сукупність засобів спілкування з користувачем у вигляді масштабованих і переміщуваних вікон, клавіш та інших елементів. У цієї системи є й ефективні засоби типової наукової графіки, вони прості в застосуванні й інтуїтивно зрозумілі. Словом, системи MathCAD орієнтовані на масового користувача – від учня початкових класів до академіка.

MathCAD – математично орієнтовані універсальні системи. Крім власне обчислень, вони дозволяють досить легко вирішувати завдання, які не завжди піддаються опрацюванню засобами звичних текстових редакторів або електронних таблиць. За допомогою MathCAD можна не тільки якісно підготувати тексти статей, книг, дисертацій, наукових звітів, дипломних і курсових проектів, вони, крім того, полегшують набір найскладніших математичних формул і дають можливість подання результатів у вишуканому графічному вигляді.

При цьому особливо важливо відзначити, що MathCAD не тільки засіб для рішення математичних завдань. Це, власне кажучи, потужна математична САПР, що дозволяє готувати на найвищому поліграфічному рівні будь-які матеріали, що стосуються науки й техніки: документацію, наукові звіти, книги й статті, дисертації, дипломні й курсові проекти й т.д. При цьому в них одночасно можуть бути присутніми тексти складного виду, будь-які математичні формули, графіки функцій і різні ілюстративні матеріали. Дозволяє MathCAD готувати й високоякісні електронні книги з гіпертекстовими посиланнями.

Інтерфейс користувача системи створений так, що будь-хто, маючи елементарні навички роботи з «Windows-приложениями», може відразу почати роботу з MathCAD. Інтерфейс системи зовні дуже нагадує інтерфейс широко відомого текстового редактора Word.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Унікальна властивість MathCAD – можливість опису математичних алгоритмів у природній математичній формі із застосуванням загальноприйнятої символіки для математичних знаків, таких, наприклад, як квадратний корінь, знак ділення у вигляді горизонтальної риси, знак інтеграла й т.д. Це робить документ, видимий на екрані дисплея, надзвичайно схожим на сторінки тексту з математичних книг і наукових статей.

Усе вищевказане значно полегшує сприйняття математичної сутності завдання й рятує користувача від вивчення деякої проміжної мови програмування. Можна зазначити, що в MathCAD ідея рішення математичних завдань без їх програмування доведена до досконалості: переважна більшість завдань вимагають лише коректного формульного опису й не мають потреби в підготовці програм у їхньому загальноприйнятому вигляді.

Сучасні програмні середовища дозволяють ознайомитись з правилами користування ними за досить короткий час. Одним з таких засобів є пакет MathCAD. Цей пакет є підтримка професійної математичної діяльності. Він дає широкий набір засобів графіки, редагування, введення і виведення даних, розв'язання різних задач, дозволяє виконувати як цифрові, так і графічні обчислювання. Він може працювати з складними математичними структурами, виконувати числові операції над функціями, численне інтегрування та диференціювання, будувати двомірні й тримірні графіки функцій, заданих формулами або таблицями. Усе це дає можливість реалізувати діалог з середовищем, створювати комп'ютерні опорні конспекти, які містять звичайний і математичний текст, графіки, проводити обчислювальні експерименти з теми, яка розглядається. У навчальному процесі цей пакет надає змогу досить швидко й природно розробляти свої мікросередовища, продуктивні при формуванні в учнів різних уявлень щодо математичних процесів та об'єктів.

Робота з пакетом MathCAD настільки проста, що створення бібліотеки комп'ютерних конспектів з математики або фізики можна доручити учням під контролем учителя. Це можуть бути опорні конспекти для проведення обчислювального експерименту під час вивчення таких тем з математики, як функція, інтеграл, числова послідовність та її границя, прогресії, рівняння та системи рівнянь, коло, наближенні обчислення та інші. Обчислювальний експеримент може проводитись на уроках з інформатики в комп'ютерному класі або під час літньої виробничої практики, якщо вона передбачається навчальним планом закладу.

Література:

1. Биков В.Ю., Плескач М.Я. Нормативно-правове та програмно-методичне забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів: проблеми та шляхи вдосконалення // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – №4. – С. 2-6.
2. Веліховська А.Б. Використання нових інформаційних технологій у вивченні математики на основі методу проектів // Математика у школах України. – 2005. – №3(87).
3. Державна програма «Вчитель» // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – С. 175-200.
4. Закон України «Про національну програму інформатизації» [Online]. Доступ HTTP: <http://alpha.rada.kiev.ua/cgi-bin/putfile.cgi>.
5. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник МОН України. – 2002. – №2.
6. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів. Комп'ютеризація сільських шкіл // Освіта України. – 2001. – №44 (272).
7. Луначек В.Е. Роль інформаційно-комунікаційних технологій в підвищенні кваліфікації керівників загальноосвітніх закладів // Сучасні проблеми гуманізації та гармонізації управління: Матеріали 4-ої Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції. – Харків: Українська Асоціація «Жінки в науці та освіті», Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна, 2003. – 456 с.
8. Луначек В.Е., Дрожжина Т.В., Жабіна О.Г. Навчальні комп'ютерні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Навч. посіб. – 2-е видання, випр. та доп. – К.: Міленіум, 2003. – 148 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С.4.

Дмитренко М.С., Кравченко Л.М.*

СПІЛЬНІСТЬ ДІЙ ПЕДАГОГІВ – ЗАПОРУКА УСПІХУ

У статті розкривається особливості спільної роботи вихователя і вчителя-предметника. Особлива увага надається питанням, як забезпечити тісний зв'язок спільної роботи.

Сучасний розвиток суспільства потребує суттєвого оновлення системи освіти, її форм і змісту, введення нових педагогічних підходів, інноваційних технологій, психологічного супроводу навчального та виховного процесу, а також нових комплексних програм розвитку особистості дитини.

Тому на перехідному періоді становлення держави велика відповідальність покладається на спеціальну діяльність

* © Дмитренко М.С., Кравченко Л.М.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

педагогів шкіл-інтернатів, які відіграють провідну роль у соціальній реабілітації та інтеграції в суспільство дітей.

Кінцевою метою зусиль усіх виховних інститутів є успішна інтеграція кожної дитини в сучасне суспільство. Робота вчителя, вихователя з дитиною в школі-інтернаті повинна бути спрямована на досягнення основної мети – підготувати дитину до незалежного життя. А це під силу тільки високопрофесійним фахівцям, які живуть постійно в динаміці, активно працюють над собою.

У школі-інтернаті вчать діти, які потребують педагогічної допомоги щоденно: в урочний і позаурочний час. Дітям створюються умови, наближені до сімейного виховання, щоб комфортно як удома: затишно, весело, цікаво.

Досвід роботи шкіл – інтернатів свідчить, що навчально-виховний процес, організація дозвілля учнів проходить успішно там, де відпрацьований дієвий взаємозв'язок учителя та вихователя. Саме ця спільність повинна з перших днів навчання розкрити учням сутність і значимість організованості, уваги, зібраності, без яких неможливі ні розвиток волі, ні покращення свідомої дисципліни.

Потрібно відзначити, що в навчально-виховній роботі школи-інтернати ще не реалізували в повній мірі всіх переваг, які дозволяють значно покращити організацію ланок навчально-виховного процесу. Однією з таких переваг є можливість так організувати позакласну роботу з дітьми, щоб вона своїми специфічними засобами максимально сприяла розширенню навчально-виховних завдань школи, покращенню успішності учнів, підвищенню якості їхніх знань.

Слід мати на увазі, що не тільки навчальна, а й уся інша діяльність дитини спрямована на пізнання нею навколишнього світу. Граючись, дитина непомітно для себе навчається, розвивається, розширює свій світогляд, глибше й ширше пізнає світ. Гра – це своєрідна школа життя, і в руках педагога вона є цінним засобом виховання. Особливим, своєрідним видом дитячих ігор є так звані дидактичні ігри, головна особливість яких полягає в тому, що їх зміст, методи й правила спеціально розробляються вчителями й вихователями в навчальних і виховних цілях. Вони є засобом розумового розвитку дитини, удосконалення їхніх знань і навичок. У грі уточнюються уявлення дитини, розвиваються поняття, формується воля.

В умовах школи-інтернату знання, отримані на уроці, можуть бути добре закріплені не тільки домашніми завданнями, але і в

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

іграх, екскурсіях, прогулянках, і в інших формах позакласних занять, які проводить вихователь.

Уся ця позакласна робота повинна слугувати загальному розвитку дитини, розширенню її світогляду, удосконаленню знань, умінь і навичок, що дозволить значно скоротити об'єм домашніх завдань. Тут створюються великі можливості для збільшення питомої ваги завдань, які пов'язані зі спостереженнями й практичними роботами, які збагачують життєвий досвід дітей.

Органічна єдність урочної та позакласної діяльності можлива лише при тісному контакті в роботі вчителя й вихователя, при повній погодженості їхніх дій.

Дізнавшись, що учні погано засвоїли таблицю множення, вихователь може виготовити з дітьми спеціальне лото. Виготовляючи його, а потім і граючи в нього, учні закріпили свої знання із цього розділу програми.

Інша вихователька може організувати гру в «магазин», у процесі якої діти тренуються в усному рахунку з переходом через десяток. Діти, дотримуючись правил культури поведінки в «магазині», «купували» іграшки, які «продавались» тільки тим, хто сам правильно порахує, скільки потрібно заплатити.

Для кращої підготовки учнів до вивчення віршів О.С.Пушкіна «Зима», «Зимнее утро» вихователю варто провести прогулянки й екскурсію в природу, де діти спостерігають навколишню природу. Після прогулянок доречно проводити бесіди, щоб учні краще засвоїли зміст творів.

Вивчення байок теж знаходить підкріплення в позакласній роботі. Діти під керівництвом вихователя готували ілюстрації до байок, проводили їх драматизацію.

Але слід відмітити, що такий взаємозв'язок навчальної роботи на уроці з позакласними заняттями не повинен носити випадковий характер. Тут слід говорити про певну систему, яка забезпечує постійний взаємозв'язок навчання й виховання.

Тісний контакт у роботі вчителів і вихователів досягається спільним плануванням усієї навчально-виховної роботи класу. З кожної навчальної теми наперед передбачаються позакласні заходи, які дозволяють покращити засвоєння навчального матеріалу, наблизити отримані знання до життя. Потрібно забезпечити такий зміст і організацію роботи, щоб навчальна робота на уроці підкріплялась роботою позакласною й щоб позакласна виховна робота сприяла розумовому розвитку дитини, підвищенню культурного рівня. Позакласні заходи, які проводяться в школі, повинні сприяти закріпленню вже

засвоєних на уроці знань.

Така організація спільної роботи вчителя й вихователя, такий взаємозв'язок класної й позакласної роботи створюють кращі можливості для всебічного розвитку дітей, більш глибокого засвоєння й закріплення знань. Саме це дозволило школі значно скоротити домашні завдання. При цьому успішність учнів весь час підвищувалася.

Звичайно, у старших класах ця робота дещо ускладнюється тим, що вихователь співпрацює не з одним учителем, а зі всіма предметниками, які працюють у даному класі. Тому позакласна робота тут планується за участю всіх педагогів, і в ній повинні знайти місце такі заходи, які сприятимуть більш усвідомленому й міцному засвоєнню знань.

Для досягнення контакту в роботі предметника й вихователя в школі систематично проходять різного роду методичні зібрання колективів кожного класу, на яких учителі інформують про навчальну роботу, про можливі труднощі з якими діти зустрінуться під час вивчення матеріалу. Тут обговорюються необхідні практичні роботи й ті позакласні заходи, які сприятимуть кращому засвоєнню знань.

Усі висловлені вчителями вимоги й побажання враховуються при складанні загального плану роботи класного колективу.

Загалом, усі можливі заходи, які планують і проводять вихователі разом з учителями сприяють розвиткові дитини.

Література:

1. Колмакова М.Н. В помощь работникам школ-интернатов: Методические материалы. – М.: Просвещение, 1984.
2. Наточій А.М. Соціально-педагогічна реабілітація вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів. – Миколаїв: «УЛІОН», 2004.
3. Плоткин М.М., Цыпурский В.Г. Содержание и организация воспитательной работы в школе-интернате: Пособие для директоров школ-интернатов. – М.: Просвещение, 1982.

Колісніченко В.В.*

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ГРУПИ РИЗИКУ

У статті висвітлено систему вихідних положень організації процесу формування готовності майбутніх правоохоронців до роботи з дітьми групи ризику.

* © Колісніченко В.В.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

В умовах нової освітньої парадигми підготовка майбутнього правоохоронця пов'язується з високими професійно-моральними якістьми, глибоким розумінням реалій сьогодення, вільною орієнтацією в потоці соціальних, юридичних і педагогічних інновацій, володінням виховним і профілактичними методами роботи з населенням, у тому числі й дітьми так званої групи ризику. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») передбачено створення умов для освітнього й культурного рівня суспільства, підвищення правосвідомості громадян [3]. Особливо актуальним у сучасних умовах убачається удосконалення педагогічної підготовки випускників вищих навчальних закладів МВС України, що пов'язано з ускладненням соціально-економічної ситуації в державі, негативною тенденцією в сфері підліткової безпризорності [1]. Найбільше занепокоєння викликає стан правопорушень серед учнівської молоді, рівень її правової культури, що зумовлює появу соціально-правових проблем у суспільстві [5]. На їх вирішенні необхідно згуртувати зусилля всіх гілок влади та громадських організацій, школи, батьків, співробітників правоохоронних органів та інших соціальних інститутів. Особливе місце в освітньо-профілактичній і корекційній роботі належить працівникам кримінальної міліції в справах неповнолітніх, роль яких у сьогоdnішніх умовах значно зростає.

Модернізація системи відтворення кадрового правоохоронного потенціалу вимагає наявності науково обґрунтованих концептуальних виховних положень вищої педагогічної школи, що забезпечує ефективну підготовку фахівців.

Метою статті є визначення науково обґрунтованих принципів підготовки майбутніх правоохоронців з дітьми групи ризику в межах освітнього простору юридичного ВНЗ.

Результати аналізу педагогічної теорії й практики засвідчує, що організація навчально-виховного процесу вимагає оптимального поєднання загальнопедагогічних і профілактичних принципів організація процесу педагогічної підготовки співробітників правоохоронних органів і, зокрема до роботи з підлітками-девіантами передбачає опору на принцип науковості. Останній реалізується через забезпечення найбільш ефективних засобів організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх правоохоронців шляхом надання глибоких соціально-педагогічних знань, оволодіння необхідними навичками й уміннями, з одночасним формуванням наукового світогляду, ефективним

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

поєднанням передачі знань з формуванням практичних умінь органічно зливалися з особистою переконаністю курсанта. Змістовне наповнення навчального матеріалу слід викладати у відповідності з рівнем розвитку педагогічної та психологічної науки, своєчасним упровадженням сучасних досягнень.

Формування соціально-педагогічних навичок і умінь має спиратися на систему соціально значущих ціннісних орієнтацій, що вимагає виділення основного й другорядного при викладі нового матеріалу, раціональної побудови теоретичного матеріалу й відпрацюванню навичок і вмінь педагогічного спрямування.

Важливе місце в системі вихідних положень належить принципу доступності, систематичності та міцності, що реалізується через зміст формування професійних якостей на основі спланованої організації навчально-виховної діяльності, засобами педагогічного впливу шляхом використання комплексу заходів, спрямованих на формування професійно-педагогічної готовності майбутніх правоохоронців. Ця робота проводиться в процесі навчальних і виробничих практик, включення курсантів у науково-дослідну та позанавчальну виховну діяльність.

Зрозуміло, міцність засвоєння знань, навичок і вмінь досягається всім ходом навчання й у значній мірі залежить від установки на запам'ятовування. Засвоюючи наукові знання, вирішуючи пізнавальні завдання, майбутні фахівці закладають базу для своєї професійної компетентності. Міцність засвоєння психолого-педагогічних знань забезпечується одночасним впливом на формування інтелектуального, когнітивного й емоційно-вольового компонентів професійної підготовки, органічним синтезом виховних і освітніх засобів засвоєння значного обсягу як теоретичних і практичних умінь профілактичної роботи серед підлітків, у тому числі й учнів групи ризику.

У процесі свідомого засвоєння знань у курсантів розвивається логічне мислення, уміння чітко організувати пізнавальну й практичну діяльність, усвідомлюється значення майбутньої соціально-педагогічної роботи. Як засвідчують результати нашого дослідження, активність, творче застосування отриманих знань, навичок і вмінь залежить від оптимального поєднання традиційних й інноваційних методів, створення проблемних ситуацій; постановки курсантів у положення, що вимагає творчості, самостійності, роздуму.

Принцип зв'язку теорії із практикою полягає в

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

максимальному наближенні навчально-виховного процесу професійної підготовки до майбутньої практичної роботи. Втілюється це через залучення курсантів до різних видів позааудиторної, наукової, навчальної діяльності, доцільного створення викладачами ситуацій, наближених до реальної практики, підкріплення теоретичних положень прикладами з життя підрозділу, окремих співробітників. Раціональне використання навчальної та виробничої роботи активізує суспільну й трудову діяльність, сприяє більш ефективному формуванню вмій у галузі профілактики правопорушень серед учнівської молоді, є основою професійної готовності випускника вузу.

Орієнтація на особистісно-діяльнісний характер підготовки курсантів вимагає врахування психофізіологічних їхніх особливостей. Це тісно пов'язано з упровадженням у навчально-виховний процес вищої юридичної школи МВС України процес принципу диференціації й індивідуалізації.

Під індивідуалізацією нами розуміється комплекс педагогічних дій, спрямованих на управління професійною підготовкою фахівців з урахуванням індивідуальних якостей особистості кожного. Принцип індивідуалізації розвиває самостійність, ініціативність, творчість, упевненість, дослідницький стиль діяльності, культура пошуку й праці [2].

Індивідуалізація має охоплювати всіх без винятку курсантів, оскільки головна функція особистісно орієнтованої освіти вбачається у визнанні за особистістю права на самовизначення та самореалізацію в процесі навчання та виховання. Принцип індивідуалізації вимагає доцільного вибору методів і прийомів педагогічного впливу на формування готовності курсантів до превентивної та корекційної роботи з різними категоріями дітей, забезпечення активної роботи майбутніх правоохоронців з метою успішного розвитку позитивних професійно важливих якостей у кожного з них.

Дані формуючого експерименту засвідчують, що однією з умов ефективної підготовки випускників вищої юридичної школи до профілактичної й реабілітаційної роботи повинно проходити однією з наскрізних ліній через усі підструктурні навчально-виховні блоки вузу.

Оновлення змісту професійної підготовки правоохоронців в умовах нової освітньої парадигми вимагає реалізації принципу інтеграції. Йдеться про об'єднання наукових теорій, понять, технологій навчання й виховання. Така інтеграція «сприяє

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

формуванню системних знань, підвищенню рівня професійних умінь майбутніх правоохоронців» [5: 361].

У сучасних умовах оновлення національної освіти проблема посилення взаємозв'язку інтеграції та систематизації навчального матеріалу є однією з важливих проблем удосконалення професійної підготовки студентів різного фаху. Важливе місце в підвищенні рівня викладання навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах повинна посідати робота з удосконалення міжпредметних зв'язків, яка, ґрунтується на основних принципах дидактики – науковості й системності навчання. У міжпредметних зв'язках змінюється порядок вивчення окремих тем. У процесі їх опанування слід виходити з того, що явища об'єктивного світу не існують ізольовано, а знаходяться в тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Цілісний підхід до навчання вимагає насиченості його змісту різноманітною інформацією; координації діяльності викладачів; активізації розумової діяльності курсантів.

Таким чином, удосконалення психолого-педагогічної підготовки курсантів – майбутніх працівників правоохоронних органів забезпечується насамперед наявністю систем вихідних положень, що забезпечують науковий підхід до організації навчально-виховного процесу юридичного вузу. Їхня реалізація є однією з необхідних умов підвищення рівня готовності випускників означеного навчального закладу до роботи з дітьми групи ризику.

У перспективі передбачається розробка структурно-функціональної моделі підготовки курсантів вищої юридичної школи МВС до профілактико-корекційної роботи з підлітками та обґрунтування механізму діагностики рівнів сформованості у випускників означеного новоутворення.

Література:

1. Андросюк В.Г., Ромашко А.В. педагогика и психология в деятельности органов внутренних дел. Часть особенная: Учебное пособие. – К.: НИИРИО Киевской высшей школы МВД им. Ф.Э. Дзержинского, 1990. – 92 с.
2. Гончаренко С.У., Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання // Педагогіка і психологія. – № 1 (6). – К., 1995. – С. 63-71.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – С. 5-28.
4. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
5. Остапенко Т.А. Професійна готовність як складова фахова

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

підготовка майбутніх працівників кримінальної міліції у справах неповнолітніх // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2003. – Випуск 33. – С. 362-366.

6. Стешенко В.В. Теоретические основы реализации межпредметных связей в учебном процессе. – Славянск: СПГИ, 1995. – 118 с.

Кравченко І.А.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ХОРЕОГРАФА НА УРОКАХ ІСТОРИКО-ПОБУТОВОГО ТАНЦЮ

У статті йдеться про роль історико-побутового танцю в процесі формування професійних якостей хореографа. Значну увагу приділено методиці вивчення історико-побутового танцю, ролі музичного матеріалу для супроводу танців. Наведено приклади використання студентами надбаних знань та вмінь з історичного танцю в практичній творчій діяльності.

Актуальною проблемою нашого суспільства сьогодні є значна криза духовного життя, зростання дефіциту духовної культури і виховання у молодіжному середовищі. У таких умовах гостро постає проблема Людини – звернення до неї як до самоцінності, вивчення й визначення її творчого потенціалу, змісту та спрямованості естетичних потреб.

Вирішення зазначеної проблеми передбачає нове осмислення ролі художньо-естетичного виховання у формуванні особистості, становленні її загальної культури на всіх освітніх рівнях.

Відродження національної культури неможливо без підготовки висококваліфікованих кадрів педагогів дисциплін естетичного циклу для системи освіти. Майбутнє суспільства, духовні здобутки нації, естетичне виховання молоді безпосередньо залежить від тих, хто своєю професією покликаний втілювати в життя ідеали добра, правди, краси, гуманізму [5, с. 4].

Зміни, що відбулися в різних сферах суспільного життя, призводять до значних зрушень у системі організації й функціонування вищої освіти, обумовлюють підвищення ролі й значення університетів як основних осередків науки й освіти, здатних підтримувати нерозривний зв'язок між викладанням і дослідницькою діяльністю та забезпечити підготовку висококваліфікованих спеціалістів [3].

Нова культурна й освітня політика періоду державної незалежності України сприяла тому, що хореографічна освіта в цілому й вища, зокрема протягом останнього десятиліття

* © Кравченко І.А.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

зазнала суттєвих змін. Так, створена й інтенсивно розвивається система підготовки педагогів хореографії в педагогічних і гуманітарних університетах.

У Херсонському державному університеті підготовку фахівців мистецько-педагогічного профілю здійснює факультет культури й мистецтва. Основним завданням художньо-естетичної освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін є опанування вітчизняної та світової культурно-мистецької спадщини, включення в різні форми практичної діяльності, що забезпечує набуття педагогічного й художнього досвіду із чіткою проекцією на постійне професійно-педагогічне художньо-естетичне самовдосконалення. Художньо-естетична освіта в межах факультету культури й мистецтва узагальнює та систематизує знання, уміння й уявлення студентів, які вони дістали під час попереднього вивчення професійного й народного мистецтва як у межах навчальної діяльності загальноосвітніх шкіл, так і в системі позашкільної та середньо-спеціальної освіти [7, с. 29].

Перед викладачами художньої культури стоїть важливе завдання формування духовного світу людини, розвитку її естетичних почуттів і смаків, у зв'язку з чим особливого значення набуває викладання предметів художнього циклу.

Аналіз практичного досвіду засвідчив, що найбільш ефективними й перспективними є технології, що дозволяють органічно поєднувати в навчальному процесі професійну спрямованість, орієнтацію на особистість та раціонально організовану самоосвіту студентів під керівництвом викладача. Ефективність системи освіти визначає ефективність навчання, критеріями якого повинні стати:

- інтелектуальний і загальнокультурний розвиток особистості, формування професійних якостей;
- рівень засвоєння знань і вмінь;
- опанування засобами вирішення пізнавальних і практичних завдань [8, с.12].

Метою навчання студентів спеціальності «Хореографія» має бути фахівець, який досконало володіє педагогічною й професійною майстерністю, органічно сполучаючи її з багатством духовних якостей, спроможний до творчої діяльності, до збагачення художніх інтересів та естетичних знань, а також здатний пробуджувати у своїх вихованцях потребу в спілкуванні з мистецтвом у розмаїтті його видів і проявів.

Складні завдання формування та розвитку художніх здібностей студентів здійснюються насамперед у процесі навчання.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Структура та методична система професійного навчання майбутніх педагогів-хореографів на факультеті культури та мистецтв передбачає вивчення переважно саме таких дисциплін, які пов'язані з різними видами мистецтва: з музикою, театром, літературою, образотворчим мистецтвом.

Основи професійної майстерності закладаються при вивченні циклу спеціальних дисциплін, таких як класичний танець, народно-сценічний танець, український народно-сценічний танець, бальний танець, сучасний танець, ритміка, ансамбль, мистецтво балетмейстера. Важливе місце серед них посідає історико-побутовий танець.

Історико-побутовий танець грає важливу роль у хореографічній практиці музичного театру, став обов'язковою дисципліною в системі вищої та середньої освіти. Численний оперно-балетний репертуар вимагає від хореографів точного знання побутових танців різних епох, уміння передавати їх живі риси, стильові прикмети.

Можна назвати багато творів, де історичний танець є чудовим засобом образної характеристики. Достатньо згадати хоча б дивовижний за ритмічною яскравістю й художньою правдою «Танець із подушками» в балеті «Ромео й Джульєта» Л.Лавровського, сарабанду в «Полум'ї Парижа» В.Вайнонена, екосез в «Євгенії Онєгіні», поставлений О.Горським. Режисерам драми, кіно, керівникам народних театрів і самодіяльних колективів нерідко доводиться відтворювати на сцені картини минулого, вводити старовинні танці, уклони, привітання.

Історико-побутова хореографія не зупиняється в своєму розвитку. Вона не може обмежуватися тільки танцями минулих років. Але щоб створювати нові танці, необхідно ознайомитися з досвідом минулих століть, з художніми принципами бальної хореографії. Вивчення різноманітних форм історичного танцю необхідно. Ритми, фігури, пластичні прийоми вальсу, польки, захоплюючі, живі, витончені за формою рухи мазурки можуть багато підказати, направити думку балетмейстера. Це, так би мовити, практична сторона питання. Але вивчення історико-побутового танцю представляє величезний науковий інтерес, збагачує наші знання історії балету й танцювальних стилів, і, природно, є невід'ємним компонентом професійної підготовки хореографа [1, с. 5].

Історико-побутовий танець, по суті, народний танець. Його корні йдуть у народну творчість. Тому в основу дисципліни «Історико-побутовий танець» потрібно покласти вивчення

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

автентичних зразків історичного танцю в його первісному вигляді, без прикрас, що виникли в іншому середовищі [1, с.17].

Основні фігури й рухи, манера виконання французького бранля, італійської салтарелли, німецького гросфатера, австрійського вальсу виникли в народі, народжені його характером, його музичними ритмами, звичками, смаком, кроєм одягу. Про національну своєрідність танців у свій час писав М.В.Гоголь: «Дивиться, народні танці є в різних кутках світу: іспанець пляше не так, як швейцарець, шотландець, як теньєрівський німець, росіянин не так, як француз, як азіатець. Навіть в провінціях однієї країни змінюється танець. Північний рус не так пляше, як малоросіянин, як слов'янин південний, як поляк, як фін: у одного танець, що говорить, у іншого – бездушний; у одного скажений, розгульний, у іншого – спокійний; у одного напружений, тяжкий, у іншого – легкий, тендітний. Звідки народилася така різноманітність танців? Вона народилася з характеру народу, його життя і способу занять» [2, с. 115].

Історичний танець має виглядати на сцені як «недільний живопис минулих епох». Ось чому при створенні композицій за мотивами історичних танців найголовнішу увагу треба приділяти їх значенню змісту [1, с. 17].

Ця складна робота балетмейстера значно полегшується, коли він має справу з виконавцями, які вивчали історичні танці не як абстрактні схеми, а як живу образну мову минулих епох.

Протягом усієї історії хореографії існують танці простого народу і танці аристократичного суспільства; останні ні в якому разі не можуть повністю характеризувати танцювальну культуру країни.

Класифікація й періодизація історичних бальних танців вельми важка. Справа в тому, що багато з них, що належали до якоїсь однієї народності, або країни, розповсюджувалися по всій Європі й швидко становилися модними. Так було з менуетом, гавотом, полонезом, контрдансом, вальсом, полькою, мазуркою. Правда, у кожній країні їх намагалися пристосувати до місцевих смаків і звичок. Особливості танцювальної культури, характер і темперамент народу накладали свій відбиток на виконання. У Росії, наприклад, церемоніальні танці XVIII ст. виконувалися більш пожвавлено, ніж в інших країнах, манірний і поважний гросфатер нерідко перетворювався в танець-гру, у менуеті не додержувалися суворого чиношанування, яке мало місце у Франції. Навіть вальс у різних країнах отримував різну інтерпретацію.

Є ще одна обставина, що заважає зробити точну

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

періодизацію. Далеко не всі танці отримують визнання в момент свого з'явлення. Частина з них міцно входить у побут у період свого «другого народження». Перше згадування про гавот відноситься до XVI ст., а загальну популярність він отримує тільки в XVIII ст. Також і вальс. Його знають вже в XV-XVI ст., але як усталена форма він фігурує в 70-80 роки XVIII ст., а найпопулярнішим танцем епохи становиться в XIX ст.

Вивчаючи історико-побутовий танець, необхідно приділяти увагу його походженню. Програма курсу має бути побудована залежно від історичної послідовності виникнення й розвитку танців, що вивчаються. Їх можна поділити на три групи.

До першої, чисельно найбільшої, належать автентичні зразки побутового танцю, зафіксовані в тому вигляді, як їх виконують у народі. Це – бургундський бранль, фарандола, морванський бранль, бранль «Колокольний дзвін», танець «Марешин», бранль «Карре», бранль «Булочниця» бурре, ригодон, народні форми гавота, тампет та інші.

Другу групу складають танцювальні композиції й схеми, що здобуті із класичних праць з бального танцю. У цю групу входять гальярда, вольта, контрданс, французька кадрили.

Танці, створені видатними хореографами різних епох, складають третю групу. Це – класичний менует М.Петіпа, екосез А.Горського та ін. [1, с. 14].

У сучасній хореографічній школі історико-побутовий танець займає своє законне місце. На першому етапі навчання ця дисципліна привчає майбутніх виконавців до засвоєння сценічної площадки, правдивій манері поведінки, привчає рухатися в різних темпах і ритмах. Залучати до свідомого виконання рухів і поз необхідно з перших уроків. Студентам потрібно переконливо розповідати, що ритмічна хода парами – ще не танець. Вони з перших занять повинні свідомо робити всі рухи, розуміти, що і як танцюють, повинні засвоїти правила подачі руки один одному й найпростіших поклонів.

Вивчення історико-побутового танцю розпочинається з елементів найпростіших танцювальних форм. На відміну від класичного й характерного танцю студентам не потрібно засвоювати технічно складні рухи й комбінації. Але вивчення на перший погляд дуже простих поз, кроків, поклонів і положень корпусу представляє певні труднощі.

Вивчаючи історико-побутовий танець, студенти мають не тільки засвоїти програму даної дисципліни, але й розпочати формування акторської майстерності. Це, мабуть, найскладніша

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

й найвідповідальніша частина курсу. Крім свідомого запам'ятовування кроків і поклонів студенти повинні навчитися музично й пластично рухатися, разом відтворювати танцювальні рухи, зvikати до танцю в парі й спілкуванню з партнером, чітко виконувати рухи в різних ритмах. Якщо студенти на першому етапі вивчення історико-побутового танцю тільки механічно засвоять різні види chasse, па польки, вальса, мазурки, вони в подальшому при вивченні стилістично складних композицій будуть усе виконувати формально, зосереджуючи свою увагу тільки на відтворюванні танцювальної схеми.

Засвоївши основну програму курсу «Історико-побутовий танець», студенти вивчають танцювальну культуру XVI-XIX ст. і деякі сценічні форми історичних танців з класичних і сучасних опер і балетів. Дуже корисно знайомити студентів із найважливішими історичними подіями, пов'язаними з танцями, що вивчаються, а також із побутом і костюмом даного часу [1, с. 17-18].

Основне завдання програми з історичного танцю – навчити манері виконання танців окремих епох. Це багато в чому залежить від того, наскільки сам педагог володіє манерою виконання, наскільки він сам точно знає й може показати стильові особливості окремих танців.

Надзвичайно важлива роль у системі фахового навчання належить особистості викладача. Особливо сьогодні, в епоху інформаційно-комп'ютерних технологій його постать посідає центральне місце в навчальному процесі. Це відбувається, зокрема, у зв'язку з тим що саме емоційно-вольові якості викладача, його здатність яскраво й переконливо, майстерно поєднувати у своєму мисленні й поведінці образне й логічне, абстрактне й конкретне, набувають вирішального значення в процесі залучення студентів до багатств хореографічної культури. Науково-педагогічний рівень підготовки викладача передбачає поєднання ґрунтовних знань і вмінь із відповідним науковим та творчим доробком.

Професійні вміння, які формуються в процесі засвоєння професійних знань, є тією основою, без якої неможлива викладацька діяльність. Ці вміння полягають у визначенні структури, змісту, методики проведення навчальних занять, способів підготовки до них, використанні найважливіших прийомів створення проблемних ситуацій, здійснення контролю за результатами занять тощо.

Теоретико-методична підготовка викладача повинна підкріплюватися педагогічними навичками, що поділяються на дві основні групи. До першої належать: висока виконавська культура

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

(точний, яскравий переконливий практичний показ); уміння володіти собою, керувати своїми емоціями (знімати зайве мовленнє. Друга група містить уміння співпрацювати з окремим студентом чи студентським колективом у процесі розв'язання педагогічних завдань (дидактичних, організаторських, комунікативних та ін.) [8, с. 22].

У процесі опанування методикою викладання історико-побутового танцю педагогічні навички повинні підпорядковуватись умінню передавати свої знання, підкреслювати значимість цієї дисципліни.

Виклад навчального матеріалу повинен бути:

- доступним і різноманітним, з відокремленням головного й другорядного;
- логічним, пов'язаним із практикою;
- цікавим, емоційним;
- пов'язаним із засвоєним раніше матеріалом.

Творчу діяльність викладача характеризує вміння швидко орієнтуватися в конкретній ситуації, здатність оперативно й правильно її оцінювати та, імпровізуючи, миттєво приймати рішення на основі педагогічного досвіду, ерудиції.

Вагомим підтвердженням педагогічної майстерності є також якісний і точний показ, бо саме зоровий збудник в першу чергу вражає яву і переконує у необхідності самоудосконалення [8, с.23].

Нажаль, серед педагогів історико-побутового танцю зустрічаються особи, які безвідповідально підходять до свого предмету. Не маючи достатнього сценічного досвіду, не знаючи теорії, вони вважають, що достатньо прочитати в книзі опис того чи іншого танцю й можуть викладати цей предмет. Це веде до серйозних теоретичних та практичних помилок.

В історичних танцях манеру й стиль виконання відновлювати дуже важко. За допомогою найчастіше приходиться звертатися до музики. Отже підбір музичного матеріалу у викладанні історико-побутового танцю має дуже важливе значення. Музика не тільки визначає ритмічну сторону танцю, вона підказує характер виконання. Ще Ж.Новерр говорив: «Вдалий вибір мотивів – настільки ж значна частина танцю, як підбір слів і зворотів мови для красномовності» [6, с.111].

Специфіка хореографічної освіти вимагає від учнів максимального розвитку музичності. Уміння активно слухати музику, розбиратися в її змісті й засобах музичної виразності, бути гра-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

нично ритмічним, виявляти й свої музичні враження у свідомих рухах і діях – такі навички та знання необхідні для гармонічного виховання професійних якостей майбутніх хореографів.

Найважливішою особливістю танцювальної музики є її ясна ритмічна визначеність, повторність якоїсь характерної ритмічної формули. Завдяки цьому ми не тільки розпізнаємо танцювальну й нетанцювальну музику, але й легко відрізняємо вальс від польки, мазурку від тарантели.

Чіткий ритм музичного супроводу танцю не тільки організує рухи танцюючих, але й володіє емоційною силою впливу. Роль ритму в танцювальній музиці надзвичайно важлива. Але не менш істотну сторону її складає мелодичний малюнок. У деяких народів він більш багатий, різноманітний, у інших – більш лаконічний, стриманий. Кожен тип мелодики відповідає характеру народу, його життю, історії, його національному духу. У танцювальній музиці народ відбирав найкраще й найбільш характерне, яскраво національне зі створеного ним у процесі багатотисячолітньої творчості.

На уроках історичного танцю учні повинні чути народні мелодії, музику минулих епох в кращих її зразках. Багато цікавих старовинних танців є і у композиторів XIX–XX ст.: Р. Дріго, А. Алябєєва, А. Жиліна, П. Чайковського, О. Глазунова, С. Мюньшк, Ю. Шапоріна, Б. Асаф'єва, М. Глієра, С. Прокоф'єва.

Важливу допомогу викладачу історико-побутового танцю і концертмейстеру, який з ним працює, в підборі музичного супроводу для уроків може надати посібник «Музыкальная хрестоматия для уроков историко-бытового танца» / сост. Э. Крупкина, И. Воронина. – М., 1971. Оскільки рухи й композиції, що вивчаються на уроках, безпосередньо пов'язані з певною епохою, стилем і манерою виконання того чи іншого танцю, то саме від музичного супроводу часто залежить правильне засвоєння учнями танцювальних рухів [4, с. 2].

Цінним підручником з історико-побутового танцю є ґрунтовна праця талановитої балерини Великого театру, а пізніше видатного педагога історико-побутового танцю М.В. Рождественської «Историко-бытовой танец». – М., 1963. У своїй книзі авторка приділяє багато уваги походженню історико-побутового танцю, надає чисельні приклади автентичних танців минулих століть, і не тільки загально відомих, але й танців, створених на основі справжніх історичних документів. У розділі «Музыкальные иллюстрации» підручника наведено багато музичних прикладів із першоджерел.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Вивчення історико-побутового танцю у вищих навчальних закладах крім ознайомлення з найтипівшими формами історичного танцю, його елементами й манерою виконання передбачає створення особистих композицій за мотивами історико-побутового танцю.

Вивчення різноманітних танцювальних стилів, справжніх музичних першоджерел збагачує творчу палітру майбутніх хореографів, допомагає створювати картини минулих епох, використовувати історичний танець як засіб образної характеристики.

Яскравим прикладом творчого втілення знань і вмінь, набутих на заняттях з історико-побутового танцю, може бути участь студентів-хореографів факультету культури й мистецтва ХДУ у виставі навчального театру Студі-АРТ «Біда від ніжного серця» за п'єсою В. Соллогуба (художній керівник і режисер-постановник – кандидат педагогічних наук, доцент Л. Лимаренко, хореографи – Заслужений працівник культури І. Пашко, студенти спеціальності «Хореографія» – С. Бистрицька, М. Веселова), у якій уміло й органічно було виконано танці полонез і мазурка, що прикрасило й похвалило дію водевілю.

А участь кращих студентів факультету в спільному проекті ХДУ й Херсонського обласного академічного музично-драматичного театру ім. М. Куліша – виставі «Ревізор» за комедією М. Гоголя (режисер-постановник – Заслужений діяч мистецтв, перший проректор ХДУ, доктор філологічних наук, професор О. Мішуков, хореографи – Заслужений працівник культури, завідувач кафедри хореографії ХДУ, професор В. Чуба, завідувач кафедри мистецтвознавства Академічного ліцею, доцент А. Рехлицька), де танець краков'як у їх виконанні став хореографічним лейтмотивом вистави, є підтвердженням високого професійного рівня підготовки студентів з історико-побутового танцю.

Отже, вивчення історико-побутового танцю є важливою складовою фахової підготовки хореографа, формування його професійних якостей і вимагає не лише досконалого оволодіння всім багатством виражальних засобів різноманітних танців, а й вмілого використання величезної хореографічної спадщини у творчій діяльності.

Література:

1. Васильева-Рождественская М. Историко-бытовой танец. – М., 1963.
2. Гоголь Н. В, собр. соч. в шести томах. – М.: 1953. – Т. 6.
3. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. – К.:

- ІСД освіти України, 1994.
- Музыкальная хрестоматия для уроков историко-бытового танца / Составители:Крупкина Э., Воронина И. – М., 1971.
 - Національна доктрина розвитку освіти // Київська правда. – 2002. – 26 квіт.
 - Новерр Ж., Письма о танце и балетах. – М., 1965.
 - Полякова Г. Реалізація завдань художньо-естетичної освіти майбутніх вчителів спеціальностей мистецтва. // ХДУ Збірник наукових праць «Педагогічні науки», Випуск XXX. – Херсон, 2002.
 - Цветкова Л. Методика викладання класичного танцю. Підручник. – К., 2005.

Малиновська О.О.*

ДО ПИТАННЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ БУДІВЕЛЬНОГО КОЛЕДЖУ

У статті висвітлено питання актуальності творчого розвитку студентів будівельного коледжу, розкрито поняття творчості, творчого ставлення до професійної діяльності.

Актуальність дослідження. У зв'язку зі зростаючими проблемами модернізації системи вищої освіти, її адаптацією до нових концепцій навчання, актуальним сьогодні стає питання про шляхи творчого розвитку студентів будівельних навчальних закладів. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується на розвитку у молоді творчих здібностей, підготовці кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці [7, 3]. Праця в нашому суспільстві вимагає від кожного працівника здатності освоювати та впроваджувати наукоємні технології, створювати умови для розвитку та реалізації потенціалу кожної особистості, професійно розвиватися, творчо підходити до вирішення професійних питань. Тому навчальний заклад повинен готувати спеціаліста, який відповідає даним вимогам, який повинен витримати конкуренцію при отриманні робочих місць.

Актуальність даного питання обумовлена динамічними процесами в сучасному суспільстві та підвищенням ролі творчого потенціалу в праці будівельника, необхідністю підвищення якості професійної підготовки студентів будівельного профілю згідно з вимогами сучасного життя та рядом діалектичних протиріч:

- між суспільними вимогами та існуючим станом вирішення

* **© Малиновська О.О.**

питання;

- між потенційними можливостями навчальних закладів щодо формування творчого ставлення до професійної діяльності та їх неефективним використанням на практиці;

- між змістом процесу творчого розвитку студентів та методичним забезпеченням цього процесу.

Мета дослідження – розкрити сутність і значення творчого розвитку майбутніх працівників будівельного профілю.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, літератури із психології, педагогіки, філософії; проведення психологічних спостережень; вивчення досвіду роботи навчальних закладів.

Результати дослідження. Зазначена проблема розглядалася вченими, зокрема в психології, педагогіці, філософії.

Підвищений інтерес до проблем творчості проявляли Дж. Гілфорд, який став ініціатором систематичних досліджень важливої галузі психології, висунувши своєрідну концепцію творчого інтелекту, але він не показав відношення інтелекту до практичної діяльності людини. Біологізаторський вихід за межі інтелектуалізму у визначенні творчості намагався здійснити Г.Гутман, який поняття творчості переносить на космічні процеси.

Формування творчого ставлення до професії передбачає розвиток творчого мислення, дане питання розкривали психологи: Д. Богоявленська, З.Калмикова, І. Якиманська. Проблема формування мислення знайшла широке відображення в дослідженнях Б. Ананьева, Л. Виготського, Дж. Дьюї, С. Рубінштейна та інших.

Досліджував механізми творчої діяльності В. Роменець. Зокрема, цикл його досліджень презентують авторське бачення головних питань психології творчості, проблем формування та виявлення творчих здібностей людини. Психологічна теорія творчості В. Роменця постає як єдність загальної, генетичної та прикладної психології творчості. А. Брушлінський, В. Моляко, М. Поташник вивчали творчу особистість, її потенціальні можливості, здібності.

Філософські погляди щодо творчої діяльності спостерігаємо в роботах багатьох філософів. Платон розглядає творчість як прояв тієї повноти досконалості, яка є в божественному пізнанні, З.Фрейд – як прояв інстинктів. І.Кант бачить творчу діяльність як продуктивну здатність відображення, спрямовану на зміну вигляду Світу. Представник релігійної філософії, М.Бердяєв вважав творчість просвітленням буття. Г. Сковорода

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

стверджував, що від природи в людині закладені великі творчі можливості й потрібно створювати умови для їх розвитку. І. Франко зосереджував дослідження на питаннях психології відкриття [8, 490 – 494].

Питання формування творчого мислення школярів і студентів розглянуто в дисертаційних дослідженнях І. Драч, Л. Засекої, Л.Мойсеєнко, С. Музиченко, О. Смально та інших.

У психології творчості розглядається механізм творчості, без якого неможливе нормальне життя людини. Механізм творчості, механізм перетворення дискомфорту (задач і проблем), створення гармоній (відкриттів, винаходів) є в кожній людині, але для того, щоб він почав працювати треба цей механізм привести до стану гармонії.

Механізм творчості має подвійну природу: процес роботи й творчості. Робота здійснюється в режимі від'ємного зворотного зв'язку, а творчість – у режимі позитивного зворотного зв'язку.

У процесі роботи система Я (свідомість) і не-Я (невідоме) саморегулюється, виступає в ролі обмежувача щодо дотримання психофізіологічних лімітів системи, і гарантує їй вихід за межі природних станів.

Процес творчості сприяє утворенню оптимальних умов розв'язування задачі. Обумовлене позитивним зворотним зв'язком загальне підвищення енергетичного забезпечення функцій сприяє пришвидшенню дій мислення, почуттів та уяви, прогресивно зростає потужність механізму творчості. [4, 12-15]

Тільки робота механізму творчості надає смисл життю, творчість дарує людині свободу.

Механізм творчості вже на 6-у році життя цілком переходить із потенційного стану в активний і поступово набирає потужності упродовж усього життя. В 21 рік (приблизно, вік, коли студент будівельного коледжу починає професійну кар'єру) людина досягає віку майстерності, коли механізм творчості здатний виконувати творчу роботу [4, 130-131]. Задача навчального закладу полягає в тому, щоб у студентів механізм творчості ставав більш потужним, і майбутній будівельник у своїй професійній діяльності діяв творчо.

Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [3, 326].

Більш широко, творчість (або творча діяльність) – це будь-яка практична чи теоретична діяльність людини, у якій виникають нові (хоча б для суб'єкта діяльності) результати

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

(знання, рішення, способи дій, матеріальні продукти) [1, 536].

Творче ставлення до професійної діяльності – система свідомих зв'язків із різними сторонами професійної діяльності, яка передбачає потребу людини творити, знаходити оптимальні шляхи реалізації задуму, втілювати задум, тобто робити відкриття в науці, раціоналізаторський винахід у техніці, створювати якісно новий продукт суспільного значення.

Американський психолог Г. Уоллес (1926) розробив схему чотирьох стадій творчого процесу: перша – довгий трудомісний аналіз проблеми, накопичення та обробки інформації, спроба свідомого рішення задачі; друга – дозрівання; третя – осяяння; четверта – перевірка правильності рішення [1, 534].

Професії техніка, інженера перетворюється в масові професії. З кожним днем до даних професій з'являється все більше вимог. Те, що сьогодні знає інженер, завтра знає робітник. Тому сьогоднішній технік, інженер повинен весь час поглиблювати свої знання, удосконалювати свої вміння, творчо ставитися до своєї роботи, уміти знаходити ефективні техніко-економічні рішення. Однією із кваліфікаційних вимог до техника, інженера є підготовленість до активної творчості, професійної й соціальної діяльності, яка б сприяла прогресу суспільного розвитку.

Розрізняють такі форми творчості: науково-технічна, художня, соціальна [7, 500]. Усі три форми повинні бути притаманні майбутньому спеціалісту будівельного профілю, так як кожна з них розвиває уяву, сприяє розвитку всебічно розвиненої особистості.

Особливої уваги заслуговує технічна творчість.

Технічна творчість має різні рівні в залежності від її результатів:

- високий рівень, результатом якого є принципово нові винаходи чи науково-технічні відкриття;
- середній рівень, результатом якого є вдосконалені технічні пристрої та технології;
- низький рівень, коли результатом творчості є використання існуючих пристроїв і способів виробництва в інших, спочатку не призначених для них функціях, але задовольняючих потреби в удосконаленні виробництва.

Структурну схему творчості можна представити у вигляді тригранної піраміди, вершиною якої є результат творчості, а в основі – суб'єкт, об'єкт і процес творчості.

Суб'єкт творчості – це творча особистість із певними

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

якостями, які забезпечують творчу діяльність.

Об'єкт технічної творчості – частина об'єктивної дійсності, перетворення якої дає принципово нові засоби задоволення певних потреб виробництва.

Процес технічної творчості здійснюється суб'єктом шляхом впливу на об'єкт із метою отримання очікуваного принципово нового корисного результату – матеріалізованого продукту творчості.

Продуктом технічної творчості є створені принципово нові об'єкти техніки, проекти будівель, їх конструкції та способи їх створення та застосування.

У доматеріалізованій стадії продукт творчості існує у формі розв'язку технічної задачі. Розв'язок технічної задачі – повністю розроблена ідея або задум, доведені до принципової схеми. На цій стадії розробки об'єкта творчості закінчується процес винахідництва.

Процес матеріалізації розв'язку технічної задачі відноситься до конструювання. У процесі конструювання теж зустрічаються задачі, які потребують творчої роботи конструктора.

Під технічною задачею розуміємо такий етап розробки проблеми, коли вже відомий результат творчості і які початкові дані є у винахідника.

Винахідник може поставити перед собою задачу, яка виникає в ході аналізу проблеми й задача, яку треба розв'язати, може бути задана.

Для розв'язання технічних проблем необхідне технічне мислення, тобто процес відображення у свідомості людини тієї чи іншої частини об'єктивної дійсності, яку називають технікою.

У технічному мисленні розрізняють конструктивне та функціональне мислення. Конструктивне мислення проявляється при розробці конструкцій технічних пристроїв, будівель, а функціональне – при визначенні функцій виробництва.

Важливу роль у творчому процесі відіграє уява. Технічна творча уява створює нові технічні ідеї та їх практичне застосування. За допомогою мислення людина обдумує ідею, керує її формуванням. Уява та мислення взаємопов'язані у творчій діяльності. [6, 21-25, 27 -28].

Для формування творчого мислення велике значення має вміння розв'язувати проблемні задачі. Будівельник повинен осмислити задачу з усіх сторін, використовуючи власний та напрацьований попередниками досвід, винахідливість, уяву.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

В.Моляко пропонує свою методичку практичної підготовки до розв'язування творчих задач: за допомогою творчих ігор та використання різноманітних методів при розв'язуванні задач: метод нових варіантів, метод інформаційної перенавантаженості, метод ситуаційної драматизації і т.д., а також звертає увагу на те, що технічне мислення, яке є важливою складовою мислення людини треба орієнтувати на мислення інженера, яке характеризується:

- визначенням принципів можливостей використання технічних засобів для вирішення актуальних суспільних проблем у конкретних історичних умовах;
- включає необхідність максимального використання всебічної інформації з різних видів технічної творчості;
- умінням визначати час і умови заміни пристрою на більш удосконалений;
- комплексністю;
- інженерні задачі формуються як сукупність інженерних і ідеологічних шляхом самостійного рішення нових технічних задач і т.д.

Формування технічного мислення – одна зі сторін підготовки до професійної діяльності [5, 8- 10].

Процес реалізації творчого потенціалу людини в професійній діяльності пов'язаний із тим, як вона сприймає знання, ідеї, як набуває навичок творчої діяльності. Набуття навичок творчої роботи здійснюється під час проведення всіх видів навчальної роботи. Слухання лекції буде творчим, якщо стимулювати у студентів критичний аналіз сказаного лектором. Практичні заняття, на яких організовано самостійне рішення задач, знаходяться для цього найбільш ефективні методи, сприяють виробленню самостійної творчої роботи, розвитку розумових здібностей. Коли студенти працюють самостійно, на занятті присутній дух змагання в оволодінні знаннями, без чого неможливе справжнє становлення спеціаліста. Сприяє формуванню вміння самостійно творчо працювати робота студента з підручником, якщо при цьому як можна раніше усвідомлено працювати зі спеціальною літературою стосовно вибраної професії, маючи на меті читати так, щоб прочитане використовувалося в навчальній діяльності [2, 59-61]. Студенти розглядають суть явищ, що вивчаються, розкривають їх властивості, зв'язки. Набуття навичок творчої самостійної роботи забезпечується також при проведенні інших форм занять та видах роботи: при проведенні семінарів, навчально-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

дослідницької, наукової, позакласної роботи. Освіта – це єдність навчання й виховання, тому виховна робота також забезпечує творчий розвиток особистості. Залучаючи до соціальної творчості, до колективної діяльності забезпечується творча співпраця.

Творча діяльність полягає в умінні самостійно знаходити способи розв'язання проблемних ситуацій та задач. Особливе значення це має для майбутнього спеціаліста будівельного профілю.

Висновок. Професійна діяльність і творчість пов'язані між собою. Студент, закінчивши навчальний заклад, зустрічається із практичною ситуацією на виробництві й пересвідчується, що в ній нелегко розібратись. Ця непристосованість свідчить про певні недоліки системи освіти, яка не показує шляхи взаємодії із практикою, майбутньою професійною діяльністю, не вчить творчості, тому творче ставлення до професії необхідно формувати в кожного студента. Робітник повинен прагнути не просто отримати матеріальну винагороду за виконання роботи, а відчувати потребу у творчості. Творча діяльність підвищує інтерес до праці, сприяє формуванню творчої особистості. Якщо інженер не працює творчо, то він є лише виконавцем, але не творцем нового, яким повинен бути.

У педагогіці та психології були зроблені значні кроки у вивченні питання творчого розвитку людини, значення готовності до творчої професійної діяльності майбутніх спеціалістів, але багато запитань, пов'язаних із цією проблемою, залишилися без відповіді. Питання творчого розвитку студентів будівельних коледжів недостатньо висвітлена й заслуговує подальшого вивчення.

Література:

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
2. В начале творческого пути. Советы студентам технических вузов: Метод. пособие / Н.И. Орлов, В.Г. Герасимов, П.Г. Грудинский и др.; Под ред. В.И. Добрыниной. – М.: Высшая школа, 1986. – 126 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Клименко В.В. Психологія творчості: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
5. Моляко В.А. Техническое творчество и трудовое воспитание. – М.: Знание, 1985. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер.

«Педагогика и психология»; №6).

6. Мотков А.А. Обучение техническому творчеству в педвузе. – К.: Вища школа. Головное изд-во, 1981. – 112 с.
7. Национальна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – 2001.
8. Філософія: Підручник для вищої школи. – Х.: Прапор, 2004. – 736 с.

Одайник С.Ф., Полєвікова О.Б.*

ПРАВА НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УКРАЇНІ: НАЦІОНАЛЬНЕ ЗАКОНОДАВСТВО ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ НА ОСВІТЯНСЬКІЙ НИВІ ХЕРСОНЩИНИ

У статті розглянуті питання правового регулювання задоволення освітніх потреб національних меншин.

Питання національних меншин є дуже актуальним для України, на території якої проживають, за переписом 2001 р., 134 національності. Українці становлять 77,8%, росіяни, – 17,3%. Далі йдуть білоруси (0,6%), молдовани (0,5%), кримські татари (0,5%), болгари (0,4%), угорці, румуни (0,3%), поляки (0,3%), євреї (0,2%) та ін., що є незаперечним свідченням важливості правового регулювання становища національних меншин в Україні, яке здійснюється як національним законодавством, так і тими міжнародно-правовими актами, що були належним чином ратифіковані Верховною Радою України і введені в систему національного законодавства. Окремі аспекти співвідношення таких норм розглядалися як українськими (Н.Беліцер, В.Нікітюк, М.Товт та ін.), так і зарубіжними (В.Боурінг, Т.Кузьо, Р.Якемчук та ін.) науковцями.

Правове регулювання становища національних меншин в Україні має дві особливості: 1) законодавство України не встановлює жодних критеріїв для визначення національних меншин, за винятком виявлення почуття національного самоусвідомлення та спільності між собою; 2) титульна українська нація, яка за результатами перепису становить майже 78%, у декількох регіонах України за мовною ознакою фактично є меншістю, а отже також потребує захисту.

Статус України як, з одного боку, національної держави, а з іншого, – багатонаціональної, полікультурної, був закріплений в Конституції України 1996 р., де в Преамбулі дається визначення Українського народу як громадян України всіх національностей, тобто в основі такого визначення української політичної нації є як елементи громадянської нації, так і етнічної.

* © Одайник С.Ф., Полєвікова О.Б.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Традиції уважного ставлення до прав національних меншин в Україні мають глибоке коріння – починаючи від доби УНР. III Універсал Української Центральної Ради проголошував поряд з іншими правами й свободами, можливість уживання місцевих мов у зносинах з усіма установами» [1]. Російському, єврейському, польському та іншим народам в Україні надавалась національно-персональна автономія для забезпечення права й свободи самоврядування у справах їхнього національного життя [1]. У IV Універсалі Української Центральної Ради проголошувалось: «В самостійній Українській Народній Республіці нації користуватимуться правом національно-персональної автономії, признаним за ними законом 9-го січня» [2]. Йдеться про Закон Української Центральної Ради «Про національно-персональну автономію» від 9 січня 1918 р., який надавав кожній з націй, що населяли Україну, право в межах Української Народної Республіки на національно-персональну автономію: тобто право на самостійне влаштування свого національного життя, що здійснюється через органи Національного Союзу... Жодна європейська держава не мала на той час такого закону.

Після проголошення 24 серпня 1991 р. незалежності України 1 листопада 1991 р. було прийнято Декларацію прав національностей України [5]. Першим законодавчим актом незалежної України у сфері міжетнічних взаємин був Закон «Про громадянство» 1991 р., який передбачав «нульовий варіант» щодо набуття громадянства України – кожен мешканець України автоматично отримав право на громадянство України [6] Закон України «Про національні меншини в Україні» 1992 р. [7] імплементував норми міжнародно-правових актів із прав національних меншин, а в дечому випередив і перевершив їх. Закон визначає національні меншини як групи громадян України, які не є українцями за національністю, виявляють почуття національного самоусвідомлення та свідомості між собою (ст. 3), а отже – не встановлюються жодні критерії визначення меншин на кшталт розміру, тривалості проживання на території України тощо. Держава гарантує всім національним меншинам права на національну культурну автономію: користування й навчання рідною мовою чи вивчення рідної мови в державних навчальних закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій тощо (ст. 6). Однак, як зазначає М.Буроменський, закон не дає визначення такої національно-культурної автономії, а також не визначає

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

процедуру та умови її створення [8].

Права національних меншин закріплені також у Конституції України в ст. 10 (мовні права української нації, корінних народів та національних меншин в Україні), ст. 11 (національно-культурні проблеми української нації, корінних народів і національних меншин України), ст. 53 (право національних меншин на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови в державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства).

Ст. 11 Конституції України визначає й закріплює ставлення України як держави до вирішення національно-культурних та мовних проблем і на рівні загальних засад вирішує два питання. По-перше, конституційно визначає характер та основний зміст політики держави щодо української нації, яка за чисельністю є основою українського народу. Конституційно закріплено два основних напрями політики держави – «сприяння консолідації та розвитку української нації» як загальному напрямку практичної політики та сприяння розвитку «історичної свідомості, традицій і культури української нації». По-друге, у ст. 11 визначаються також характер та мета держави щодо корінних народів і національних меншин». Ідеться про сприяння з боку держави розвитку їх «етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності».

У грудні 1997 р. Верховна Рада України прийняла Закон «Про ратифікацію Рамкової конвенції про захист національних меншин 1995 р.». Відповідно до ст. 14 цієї Конвенції взято зобов'язання забезпечити особам, які належать до національних меншин, у районах де вони традиційно або в значній кількості проживають, належні умови для викладання мови відповідної меншини або для навчання цією мовою. Україна ввела таку норму в національне законодавство, про що згадувалося вище. Як зазначається у звіті Уряду України, поданого 2 листопада 1999 р., відповідно до ст. 25 Рамкової конвенції, згідно з даними Українського комітету статистики 1998-1999 роках в Україні було 21 246 загальноосвітніх шкіл, серед яких 16 032 – школи з українською мовою навчання, 2561 – з російською, 108 із румунською, 18 – із молдавською; 65 – з угорською, 6 – із кримськотатарською, 3 – із польською мовами навчання. Крім того, було 2469 «змішаних» шкіл із двома мовами навчання, серед яких 2394 – українсько-російські, 28 – українсько-угорські тощо. 24 грудня 1999 р. Верховна Рада України прийняла Закон України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

або мов меншин, 1992 р.» (надалі – Хартія), підписану від імені України 2 травня 1996 р. в м.Страсбурзі. Ратифікувавши цей міжнародно-правовий акт, Україна взяла на себе серйозні зобов'язання щодо мов національних менших, які проживають на її території, зокрема, до мов таких національностей: росіян, євреїв, білорусів, молдован, румунів, кримських татар, болгар, поляків, угорців, греків, німців, гагаузів, словаків щодо застосування положень Європейської хартії залежно від чисельності осіб, які до них належать і постійно компактно проживають у межах відповідної адміністративно-територіальної одиниці. При цьому п. 4 аналізованого Закону передбачає, що при застосуванні положень 2 ст. 7 Хартії (що торкається спеціальних заходів на користь регіональних мов чи мов меншин) заходи, спрямовані на утвердження державної мови, її розвиток і функціонування в усіх сферах суспільного життя на всій території України, не вважаються такими, що перешкоджають чи створюють загрозу збереженню або розвитку російської мови та мов інших національних меншин.

Законодавча політико-правова база забезпечення прав національних меншин на освіту включає, у першу чергу, такі основні документи, як Конституція України, Декларація прав національностей України, Закони України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про професійно-технічну освіту».

Державою здійснюється комплекс політико-правових та організаційних заходів щодо практичного вирішення проблем задоволення освітніх потреб представників різних національностей, які проживають в Україні.

Національна доктрина розвитку освіти наголошує на тому, що мета державної освітньої політики полягає у «створенні умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних оберегти й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти». Водночас серед пріоритетів громадянського виховання відзначається розвиток у молодого покоління шанобливого ставлення до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних відносин. Освіта також «реалізує право національних меншин на збереження й розвиток етнокультури, її

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

підтримку та захист державою», тобто сприяє реалізації права народів на збереження, розвиток і трансляцію підростаючим поколінням цінностей своєї етнічної культури.

На підтвердження зазначеного вище функціонує мережа освітніх закладів із навчанням (вихованням) мовами національних меншин, яка відповідає не лише міжнародним, а й національно-культурним потребам кожного окремо взятого регіону, ураховуючи склад його населення. Це дошкільні, загальноосвітні, вищі навчальні заклади, професійно-технічні училища, недільні школи.

Навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах України здійснюється за Типовими навчальними планами. Відповідно до них мови й літератури національних меншин вивчаються як обов'язкові предмети, на які відведено відповідну кількість годин на тиждень. Крім того, передбачено вивчення мов національних меншин як предмет та факультативно за рахунок варіативної частини навчального плану – російська, румунська (молдовська), угорська, польська, іврит, кримськотатарська, вірменська, словацька, новогрецька, болгарська, гагаузька та інші мови.

Випускники таких закладів складають державну підсумкову атестацію з рідної мови й літератури.

Для забезпечення навчального процесу з 2002 року Міністерством освіти і науки України спільно з науковцями Академії педагогічних наук України, Національною академією наук України розробляються навчальні програми та підручники, посібники з мов і літератур національних меншин.

Нині для шкіл із навчанням мовами національних меншин Міністерством освіти і науки України рекомендовано для використання понад 466 найменувань програм, підручників та навчальних посібників, у тому числі й перекладних. До плану видань навчальної літератури на цей фінансовий рік було включено 25 назв навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів із румунською (молдовською), угорською, польською та кримськотатарською мовами навчання, переважно для початкових класів.

Поступово вирішується проблема вчительських кадрів.

Для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням мовами національних меншин на відповідних факультетах готують учителів з:

- польської мови – Запорізький національний технічний, Львівський національний, Дрогобицький, Житомирський

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

державні педагогічні університети та Херсонський державний університет;

- болгарської мови – Одеський національний університет ім.І.І.Мечникова, Південноукраїнський педагогічний державний університет, Ізмаїльський державний педагогічний інститут і Білгород-Дністровське педагогічне училище;
- румунської мови – Чернівецький національний університет ім.Ю.Федьковича й Південноукраїнський університет;
- кримськотатарської мови – Таврійський національний університет ім.В.І.Вернадського, Кримський державний індустріально-педагогічний інститут, Сімферопольський державний університет, Сімферопольське педагогічне училище;
- угорської мови – Ужгородський державний університет і Мукачівське педагогічне училище, Закарпатський угорськомовний педагогічний інститут (недержавний).

З метою виконання положень угод у загальноосвітніх навчальних закладах України працюють учителі із зарубіжних країн, зокрема, з Республіки Польща, Словаччини, Ізраїлю. Проводяться конференції, семінари та курси підвищення кваліфікації за участю представників зарубіжних країн.

Під час укладання міжнародних угод, протоколів про співробітництво міністерство враховує інтереси національних меншин, включаючи статті, які передбачають:

- забезпечення представникам національних меншин умов для вивчення рідної мови та навчання рідною мовою на рівні початкової й середньої освіти;
- організацію спільних олімпіад і конкурсів для учнівської молоді;
- розвиток і підвищення рівня викладання мов національних меншин в Україні;
- створення спільних двосторонніх комісій із питань удосконалення змісту шкільних підручників для шкіл, де навчаються діти національних меншин.

Гармонізація міжнаціональних відносин та підтримка розвитку всіх етносів постійно перебувають у центрі уваги органів державної влади та місцевого самоврядування.

При Херсонській облдержадміністрації працюють рада представників громадських організацій національних меншин області та обласна міжвідомча координаційна рада з питань етнополітики та міграції, які розглядають та вирішують питання, пов'язані із забезпеченням правових, мовно-освітніх та культурних потреб національних спільнот.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Триває плідна співпраця науково-методичної лабораторії національних меншин Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів із відділом внутрішньої політики облдержадміністрації; з усіма національно-культурними товариствами області, багатьма міжнародними фондами, організаціями. Найбільшу активність у суспільно-політичному та культурно-освітньому житті області виявляють: єврейський благодійно-громадський центр «Хесед Шмуель», обласне молодіжне товариство корейської культури «Юність», обласне відділення Товариства німців України «Відергебурт», обласне польське товариство «Полонія», Херсонський міський центр німецької культури, Херсонське товариство греків, обласний громадський культурно-просвітницький центр турків-месхетинців «Ахалцихе», Херсонська міська громадська організація «Руська національна громада «Русичь», Генічеський районний культурно-просвітницький центр кримських татар «Бирлик».

Спільно з:

- відділом внутрішньої політики облдержадміністрації постійно відзначається Міжнародний день рідної мови, проводяться обласні науково-практичні семінари, тренінги, круглі столи з актуальних питань забезпечення прав національних меншин Херсонщини на розвиток етнічної самобутності в умовах освітніх закладів;

- Херсонською міською громадською організацією «Руська національна громада «Русичь» здійснюються заходи, присвячені видатним особистостям, які внесли вагомий вклад у культуру Херсонщини, та подіям, що мають велике історичне значення для українського народу;

- громадською організацією кримських татар «Бирлик» Генічеського району проводяться заходи з нагоди депортації із Криму кримських татар та осіб інших національностей;

- єврейським благодійно-громадським центром «Хесед Шмуель» налагоджено постійну роботу з метою наукового осмислення історії Голокоста. Учителі області, які проходять курсову перепідготовку в Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів, відвідують виставку Музею Історії Голокоста.

У телепередачі «Спільна мова» під рубрикою «Освітній простір Херсонщини» неодноразово висвітлювалась тема забезпечення рівних умов задоволення освітніх потреб дітей різних національностей.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Таким чином, перед системою освіти стоїть важливе завдання: збалансувати, гармонійно поєднати формування в молодих людей етнічної ідентичності, засвоєння цінностей рідної етнічної культури, з одного боку, із вихованням національних ціннісних орієнтацій – патріотизму, ідентифікації з народом української держави, українською політичною нацією, – з іншого.

Це зумовлює необхідність ознайомити педагогів з особливостями культури народів, що проживають в Україні, а також мати спеціальну професійну підготовку для реалізації завдань інтеркультурної освіти учнів, зокрема, у поліетнічних дитячих колективах. Концепція громадянського виховання визначає інтеркультурну освіту як «навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності у представників усіх культур, незважаючи на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури в широкому значенні».

Національне, громадянське виховання учнів у поліетнічних дитячих колективах передбачає цілеспрямоване виховання взаємоповаги та довіри представників різних етносів, розуміння й сприйняття ними цінностей не лише своєї, але й інших етнічних культур, орієнтацію на інтеркультурну взаємодію, запобігання виникненню в дитячому середовищі непорозуміння на міжетнічному ґрунті. Ефективність роботи із громадянського виховання учнів на полікультурній основі залежить від здатності педагога толерантно ставитися до учнів – представників різних народів і культур, урахувати в професійній діяльності їхні етнопсихологічні, етнокультурні особливості, а також специфіку становлення етнічної та національної самосвідомості дітей різних вікових груп.

Література:

1. III Універсал Української Центральної Ради / Історія українського конституціоналізму (в документах): Міжнародний юридичний форум. – Гута-Синьогора, 1996. – С. 20
2. IV Універсал Української Центральної Ради / Історія українського конституціоналізму (в документах): Міжнародний юридичний форум. – Гута-Синьогора, 1996. – С.23.
3. Закон Української Центральної Ради про національно-персональну автономію / Національні відносини в Україні у ХХ ст. – К.: Наук.думка, 1994. – С.71.
4. Гунчак Т. Симон Петлюра та євреї. – К.: Либідь, 1993. – С.8.
5. Декларація прав національностей України. 1 лист.1991 р. // Національні відносини в Україні у ХХ ст.: Збірник документів і матеріалів. –

К.: Наук.думка, 1994. – С.474-475.

6. Закон України «Про громадянство» 1991 року // ВВР. – 1991. – № 50. – Нт.701.
7. Закон України «Про національні меншини в Україні» від 25 червня 1992 р. // ВВР. – 1992. – № 36. – С.529.
8. Buromensky M. Is it Possible to Implement the Law «On National Minorities» in Ukraine? // Human Rights in Ukraine. – 1994. – №6. – P.38.
9. Kulyk V. Comments on Turas Kuzio «Parliament to Mull Ratification of Minority-Language Charter» // uki # 194.
10. Kuzio T. Parliament to Mull Ratification of Minority-Language Charter // RFE/RL Poland, Belarus and Ukraine Report, reproduced in 2003 UKL # 193.

Морозов А.С.*

ПРАВОВА КУЛЬТУРА ЯК КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ПРАЦІВНИКА МІЛІЦІЇ

Наукова стаття присвячена одній із актуальних проблем сьогодення – підвищенню рівня правової культури працівників міліції, формуванню їх позитивного іміджу, поліпшення суспільної та міжнародної репутації.

У сучасних умовах досить актуальною є проблема правового забезпечення процесу державного будівництва в Україні. Ціннісна орієнтація суспільства знаходить своє відображення не лише у сфері політичних, моральних, економічних відносин, але й дедалі змінюється в системі правової діяльності. У зв'язку з цим більш виразною стала проблема підвищення правової культури працівників міліції, прийняття кардинальних кроків щодо внутрішньої модернізації, структурної перебудови системи вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу.

Суттєвим фактором у рішенні цього важливого завдання є прийнята Урядом України «Програма формування позитивного іміджу міліції України на 2003-2007 рр.», яка передбачає:

- стратегічні напрямки діяльності міліції, спрямовані на подолання негативних явищ, які підривають її авторитет;
- формування позитивного суспільно-політичного клімату навколо МВС України, покращення іміджу працівника міліції;
- зміцнення довіри населення до органів внутрішніх справ, зростання правової свідомості громадян;
- поліпшення суспільної та міжнародної репутації МВС

* © Морозов А.С.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

України, як структури, що стоїть на варті демократії та прав людини;

- підтримання морально-етичних вимог до кандидатів на службу міліції та навчання в закладах системи МВС;
- набуття міліцією «елітарності» в очах представників «силових» структур, громадськості та пересічних громадян.

Важливе місце у створенні передумов для виходу на більш якісний рівень правоохоронної діяльності, на сучасному етапі, приділяється реформуванню та удосконаленню системи МВС України, наближення її до європейської поліцейської структури, підготовки працівників міліції нової формації, сучасного стандарту.

Майбутній спеціаліст-юрист, професійним призначенням якого є виконання функцій слідчого органів внутрішніх справ, повинен мати крім, спеціальних знань, також високий рівень сформованості правової культури.

Стратегічне завдання з реформуванню системи органів внутрішніх справ неможливо вирішити без нової кадрової політики, основна мета якої полягає у створенні організаційно-правових, соціальних, виховних, психологічних, культурологічних, фінансових, економічних та інших передумов для формування високопрофесійного персоналу правоохоронців.

Правова культура працівника міліції є складним функціональним явищем і тому вимагає використання відповідних методів осмислення. У науково-дослідній практиці є декілька методів вивчення такого рівня соціально-психологічних явищ, серед яких важливе місце займають методи предметно-описового, аксіологічного та системного аналізу.

Предметно-описовий метод є одним з найбільш поширених серед науковців, які досліджують правову культуру працівників міліції. Використання цього методу дає можливість отримати наукову інформацію, яка характеризує правову культуру особистості за її зовнішніми проявами та показниками, сприяє отриманню необхідної інформації для розуміння сутності правової культури. Проте, як засвідчує наукова практика, можливості цього методу не є безмежними.

Виникає потреба в пошуках нових підходів і методів вивчення цього явища. У результаті пропонується застосувати поряд з предметно-описовим також **аксіологічний метод дослідження**. Вивчаючи проблему правової культури та забезпечення прав людини, Є.В.Аграновська пише: «Нам здається, що найбільш повно сутність культури розкривається в

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

єдності предметно-описового та аксіологічного підходів до вивчення»[5].

Дійсно, предметно-описовий метод дозволяє виділити структурні ознаки, окремі елементи правової культури. Запровадження методу ціннісного (аксіологічного) аналізу сприяло тому, що наукова практика збагатилася новими знаннями про спрямованість цього явища, його взаємозв'язок із реальними умовами соціального та особистісного життя. Особливо важливими є результати наукових пошуків, спрямованих на визначення аксіологічної сутності цього явища, його зумовленості такими проявами духовної культури суспільства й людини, як моральні принципи, політичні орієнтації, естетичні потреби тощо.

Науковий пошук учених дозволяє констатувати, що правова культура є значно складнішим явищем і може бути представлена як **комплекс духовно-практичних якостей, які забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності працівників міліції**. На думку провідного вченого в галузі професійної освіти І.А. Зязюна, майстерність спеціаліста складних видів діяльності визначається не окремими факторами, а системоутворюючою основою [8]. Такою основою для працівника міліції є його правова культура, яка передбачає такі основні напрями професійної діяльності працівників міліції, як правовиховну, правоохоронну та правозастосовчу.

Правовиховна діяльність є напрямом професійної діяльності працівників міліції, від якого залежить, у першу чергу, формування правосвідомості громадян, дотримання ними відповідних правових вимог суспільства й держави. На важливість виховної функції в системі професійної діяльності правоохоронних органів вказують дослідники (С.С. Сливка, В.О. Данилов та ін.), підкреслюючи, що правовиховна діяльність інспектора карного розшуку має широкий виховний аспект, спрямований на виховання у громадян поваги до правопорядку та норм закону, формування в них пильного та непримиренного ставлення до правопорушників, стимулювання активності в боротьбі зі злочинністю.

Основою правовиховної роботи працівників міліції є боротьба за людину заради її збереження та організації життєдіяльності в правовому полі суспільства. Як зазначає В.О. Данилов, «виховна функція інспектора карного розшуку в основі своїй являє боротьбу - боротьбу як із самим об'єктом виховного впливу в ім'я його ж власного блага, за те, щоб не

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

допустити правопорушень або повернути його до соціально визаного образу життя й поведінки, так і з умовами, з його найближчим соціальним оточенням, у яких об'єкт знаходиться». Практика засвідчує, що правоохоронці працюють переважно з особами, які виявляють схильність до девіантної поведінки, є носіями негативних соціальних установок, деформованих психічних якостей і звичок.

Правоохоронна діяльність є напрямом професійної діяльності працівників міліції, суть якого полягає ц збереженні та захисті правових основ суспільного життя. З цією метою органи внутрішніх справ здійснюють комплекс оперативно-розшукових заходів, відстежують негативні тенденції й прояви і правових відносинах суспільства й окремих громадян, вивчають причини та умови виникнення протиправних дій і намірів, стають на перешкоді їх практичного втілення.

Особливості вирішення задач правозахисного змісту вимагають від оперативного працівника відповідних інтелектуальних дій, розвитку професійних якостей його правового розуму.

Правозастосовча діяльність характеризує важливий напрям професійної діяльності працівників міліції. Значення її полягає в тому, що правопорушення мають бути відповідним чином зафіксовані, оформлені документально, визначена й застосована відповідна міра їх покарання.

У боротьбі зі злочинністю та правопорушеннями працівники міліції використовують силу закону, захищаючи таким чином права та свободи громадян від протиправних дій. У цьому відношенні особливо значимою є правова культура й відповідальність правоохоронців за прийняття певних рішень та застосування правових заходів, спрямованих на те, щоб не розповсюджувалися більше негативні дії в суспільному середовищі.

Правова культура є динамічним явищем, постійно знаходиться в стані активного взаємозв'язку із професійною діяльністю працівників міліції, спрямована на забезпечення належного рівня правовиховної, правоохоронної та правозастосовчої діяльності органів внутрішніх справ, зміцнення довіри населення до органів внутрішніх справ, зростання правової свідомості громадян.

У системі правоохоронних органів правова культура, як один з компонентів підготовки фахівців нової формації, покликана виконувати ряд важливих функцій щодо поліпшення суспільної

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

та міжнародної репутації МВС України як структури, що стоїть на варті демократії та прав людини.

Література:

1. Конституція України. – К., 1996.
2. Закон України «Про міліцію». – К., 1990.
3. Державна національна Програма «Освіта», Україна XXI століття, – К., 1999.
4. Аграновская Е.В. Правовая культура и особенности прав личности. – М., Наука, 1988. – 144 с.
5. Ануфрієв М.І. Кадровий потенціал – запорука успіху // Міліція України. – 1997. – №№ 5-6. – С. 8-9.
6. Агешин Ю.А. Правовые знания и культура человека. – М., 1973. – 68с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крашущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
8. Сливка С.С. Професійна етика працівника міліції. – Львів, 1995. – 86с.

Паламар С.П.*

АНАЛІЗ ДЕТАЛІ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ОСМИСЛЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

У статті обґрунтовано використання деталі художнього твору різними письменниками. Охарактеризовано естетичний вплив деталі художнього твору на розвиток особистості.

Соціально-психологічну змістовність деталі, її сюжетоформуючу роль у тексті, здатність пластично узагальнювати, розкривати стиль митця, основні риси його таланту досліджено в роботах В.Агєєвої, І.Бурлакової, М. Грицюті, І.Денисюка, Є.Добіна, В.Іваненко, Л.Кавун, Ю.Кузнєцова, В. Литвина, М.Середич, І.Цюп'як та ін. Цікавою в плані дослідження феномена деталі є робота Є.Добіна «Мистецтво деталі» [1], у якій він тонко простежує «естетичну ефективність» цього художнього засобу в літературному творі, встановлюючи, що деталь несе в собі думку, мотив, зв'язки. Є.Добін робить спробу диференціювати значення деталі й подробиці, що є «безкінечно малими моментами» художнього твору. На думку літературознавця, із тисячі подробиць письменник виділяє якусь одну, справді художню, здатну викликати уявлення про предмет у цілому, збудити думку і яскраво освітити її. Саме така подробиця й має право носити назву «художня деталь». Вона

* © Паламар С.П.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

веде за собою багато асоціацій, які збагачують зміст твору. Інакше кажучи, якщо одномоментна подробиця складає у творі матеріал для узагальнення, то деталь – це «оформлене узагальнення», більш високий ступінь типізації. Особливість деталі як засобу художнього узагальнення міститься в самій діалектній природі деталі, нерозривності в ній сутності і явища, загального й часткового, абстрактного й конкретного. Дослідниця К.Фролова вказує на «двополюсність» деталі: на одному полюсі – якомога ширше узагальнення, на другому – якнайособливіша, до подробиць, конкретизація. Чим більше узагальнення вміщається в деталь, тим вона яскравіша й правдивіша, тим вищий рівень типізації образу чи картини. Це важливо не тільки для художнього втілення ідей письменника, а й для сприйняття цих ідей читачем.

Отже, деталь інтенсивна, а подробиця екстенсивна; деталь перебуває на вищому рівні узагальнення, ніж подробиця. Деталь здатна заступити ряд подробиць, це, так би мовити акцентована, «виразна подробиця або штрих, яка особливо збуджує думку, часто викликає в уяві цілу картину, робить зображення дуже відчутним і яскравим» [2]. Деталь надає персонажу примітності, яскравості, асоціативності, поглиблюючи й прояснюючи його сутність, впливаючи на композиційну цілісність і комунікативність твору. Недаремно літературознавці (Г.Поспелов, І.Цапенко, В.Фащенко) вважають її активним художнім засобом.

Літературознавці одностайні в тому, що деталь у тканині твору ніколи не буває ізольованою, вона завжди знаходиться на перетині кількох площин зображення, і лише конкретний аналіз письменницької майстерності дозволить уточнити, яке філософське, психологічне та ідейно-естетичне навантаження несе цей художній засіб, до якого виду деталей тяжіє той чи інший письменник.

Неперевіреним майстром художньої деталі в українській літературі є Василь Стефаник. Дослідники його творчості М.Грицюта, І.Денисюк, М.Коцюбинська, П.Плющ, Ф.Погребенник та ін. звертають увагу на те, що в новелах письменника тропів та «спеціально-поетичних засобів» кількісно не так уже й багато. Це ще раз підтверджує знамените спостереження І.Франка: «Стефаник ніде не скаже зайвого слова й із делікатністю, гідною всякої похвали, він знає, де зупинитися, яку деталь висунути на ясне сонячне світло, а яку лишити в тіні» [3].

Свідоме уникнення незвичайності, нагнітання тропів яскраво ілюструє художньо-мистецьку еволюцію митця від зовнішньої

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

орнаментальності до глибини внутрішніх конфліктів і колізій. Як зазначає М.Середич, «новелістичний принцип «фокусування» думки породжує ланцюгову реакцію: кожна образна одиниця, кожен троп викликає більше асоціацій і уявлень, ніж є слів, котрі створюють образ» [4]. Новелістичність художнього мислення В. Стефаніка підкреслює також І. Денисюк: «Стефанік і його побратими відкидали в новелі довгі передісторії, розтягнені описи заміняли яскравими деталями, вносили істотні зміни у композицію новели. Художнім відкриттям Стефаніка було його монументальне мислення у формі мініатюри» [5].

У Стефаніка душевний біль, емоційна напруга передаються не в загальних рисах. Кожного разу він знаходить якусь нову психологічну деталь, що дає складний і багатогранний настроєвий синтез. Новеліст добирає ті «найвластивіші слова», що природньо виникають у певній ситуації: стислість слова поєднується з вагомістю й породжує художню повноцінність і переконливість. Новелістичні тенденції проявляються у творчості письменника через застосування як одиничної, так і наскрізної, сюжетотворчої деталі, яка служить каталізатором і лейтмотивом ідеї. Так, у «Новині» письменник виносить на суд читача душевні муки батька, який неспроможний нагодувати й зігріти своїх дітей. Пара точних деталей – і ми зримо, реально, як і сам Гриць, відчуваємо на грудях «довгий огневий пас, що його пік у серце й у голову»: «дрібонькі кісточки», що «Бог знає, як держалися вкупі»; «четверо чорних очей», що «важили би так, як олово», і фатальна думка: «Мерці», яка приковувала його погляд до дітей і не покидала, «тяжким каменем» лягла на груди. Усього кількома штрихами передає нам автор зміну думок і переживань свого героя, а скільки болю й страждань несуть вони в собі! «Почорнів, а очі запали всередину так, що майже не дивилися на світ, лиш на той камінь, що давив груди». Як довго може жити людина з таким тягарем на душі? Спочатку Гриць тікав із хати («Цей хати і чума збояла би си!»), все ходив по сусідах. А одного вечора забрав дітей та й вийшов із ними. Він ішов довго, «а той камінь на грудях став іще тяжчий. Над самою рікою... побіг... взяв Доцьку й з усієї сили кинув у воду. Йому стало легше...». Поряд з одиничними психологічними й портретними деталями Стефанік подає наскрізну деталь – «камінь», яка є сюжетотворчою в цій новелі. Як бачимо, смислове навантаження художньої деталі Стефанік використовує повною мірою, і це є визначальною рисою його індивідуальної манери.

Цілком свідомо зверталася до художньої деталі й Ольга

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Кобилянська. Про це свідчить її маніфест – лірична фантазія «Поети» (1897), де письменниця відтворює своєрідність художнього світосприймання, особливість душі поета: «Вечором, у радісній або сумній настрої, вона [душа] оповідала все, що підхопили її довгі погляди. Вона малувала так, як артисти її навчили малювати. Кількома рисами, але зовсім різко й вірно, так, що постать ясно ставала переді мною». Про свої вірші в прозі, які, власне, склалися з низки ліричних подробиць, вона так і говорила: «Всі дрібні поезії в прозі – це «каплі моєї крові», «я плакала поезіями в прозі» [6].

Характеризуючи своїх персонажів, О.Кобилянська важливу роль відводить деталям портрету. Письменниця вірна традиційному докладному портретному описові персонажа. Як і в попередників (наприклад, у Франка), портретна деталь у її творах є елементом соціальної та психологічної характеристики героїв. Неважко помітити, що героїні О.Кобилянської часто подібні між собою: з великими сумними очима, високі на зріст, стрункі, граціозні й сильні. Часом портретна деталь майже перетворюється в штамп: гуцулка Параска («Некультурна») – «З лица чорнява, ще майже гарна, була сама тонка, майже ніжно збудована, жива, спритна», Ганна («Вовчиха») – «Висока, струнка ростом..., мала великі карі очі, що з-під рівних темних брів, котрі звивались низенько над ними, дивились у саму душу», Докія («Земля») – «її висока стать держалася в правді завсіди прямо, мов сосна... Між гостро зарисованими, високо піднятими чорними бровами зарились хмарні зморшки ..., коло уст зарисувалась глибока лінія болю», циганка («Покора») – «висока, тоненька, з сумно закросеними очима...». Безсумнівно, що першоджерелом цих романтичних деталей є український фольклор, пісенні «карії очі, чорнії брови», «брівки рівні, як шнурочок». Фольклорний тип краси є улюбленим для Кобилянської, проте письменниця не випадково підкреслює у своїх героїнь вираз горя, болю, суму, ранні зморшки, а часом і трагічні риси. Тяжкі умови життя накладають відбиток і на персонажів явно романтизованих.

Поряд із докладною описовою характеристикою часом у Кобилянської єдина деталь дає закінчене, точне уявлення про персонаж. Так, у повісті «Царівна» «зимній інквізиторський погляд» тітки та її уста, затиснені «так сильно, що стали якоюсь ниткою», цілком достатньо характеризують цю особу в сцені, де Наталка обстоює право дівчини на вибір чоловіка по любові. Про нереалізовані можливості сатиричного портрету свідчить начерк

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

сліпої гадалки («Земля»): «Що ж хочеш знати сьогодні? – спитала гостро ворожка, звертаючи до неї свій чисто наполеонівський профіль». Тут маємо і явно іронічну деталь – «наполеонівський профіль» розумної ошуканки, і деталь реалістичну – сліпа на одне око гадалка природньо поверталася до співрозмовника своєю «зрячою» половиною обличчя.

Одним з найсильніших засобів емоційного впливу виступає в О.Кобилянської деталь-домінанта, символічна чи алегорична за своєю функцією. В.Лесин та О.Пулинець у своєму словнику літературознавчих термінів приклад такої деталі знаходять у сцені з роману «Земля», коли Михайло запрошує Анну танцювати: «Ходи, Анно, погуляємо! – промовив несміливо й подав їй руку. Вона підняла руки, щоб подати їх йому, та в тій хвили вмовкла музика. Голосним зойком урвалася одна струна і все зупинилося на місці... Не зіткнувшись, розлучилися дві руки» [2]. Символічна деталь-домінанта провіщує трагічну долю закоханих. В повісті «У неділю рано зілля копала» з'являється романтична деталь символічного плану, очевидно, улюблена письменницею, – чорний гуцульський кінь, дикий, вільний, як сама природа Карпат. Звернення письменниці до цієї деталі, можливо, певною мірою мотивується в світлі побіжної згадки, висловленої Ольгою Устиянович: «Мріяла вона о чорнім коні, дамським сідлі і костюмі, пізніше її мрія справдилася», і вона їздила на прогулянки в гори верхи [7].

О. Кобилянська сміливо, по-новому підходила до художніх деталей, що мають у її творах оригінальну розробку. Її індивідуальне новаторство зливалось з пошуками письменників різних течій початку ХХ ст.

Еволюцію художньої деталі у творчості М.Коцюбинського дослідив Ю.Кузнецов [8; 9]. На його думку, деталь у творах письменника несе на собі велике ідейне навантаження, стає свідченням ставлення автора до зображуваного. Лаконічність, граничну стислість композиції, глибину й багатство ідейного змісту, майстерне розкриття психології людини через деталь Н. Калениченко відзначає як основні ознаки художньої манери М.Коцюбинського [10]. Письменник одним-двома штрихами малює цілу картину, створює багатогранний, повнокровний образ. Цей талант виявляється в Коцюбинського вже в перших його творах. Так, в оповіданні «Маленький грішник» подається такий портрет головного героя: «На Дмитрикові була стара руда материна юпка з клаптиками вати, що висіли крізь дірки з пошарпаної одежини, довгі рукава теліпалися нижче рук,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

заважали йому. Русяву головку прикривав старенький картузик з одірваним козирком. Але, незважаючи на свої непришні шати, Дмитрик весело дививсь на світ божий здоровими сивими очима, весело підстрибував по людних вулицях». Портрет складається з окремих деталей. Кожна деталь дає уявлення не лише про зовнішній вигляд хлопчика, але й про його соціальний стан, спосіб життя, характер. «Юпка» – вид верхнього жіночого одягу; Дмитрик доношує її, бо мати не має за що справити йому одєжини. «Клаптики вати», «картузик з одірваним козирком» підкреслюють рухливість хлопчика, його веселу вдачу; він швидко дориває і юпку, і картуз. «В цьому портреті показана майже вся історія хлопчини, але не меншою мірою і його майбутнє. Не діставши належного виховання й освіти, бо на це Дмитрикова мати не мала ні грошей, ні часу, залишений напризволяще, він легко піддається поганому впливові вулиці» [11]. Проте насичена лаконічність портретних деталей (деталей-штрихів) не вичерпує ідейний зміст «Маленького грішника». В цьому оповіданні М.Коцюбинського є ще речова деталь – «козик» – ніж, на придбання якого Дмитрик витратив гроші, що мати дала на хліб. Цей козик міг би загубитися у тексті, коли б автор не поклав його на лікарняний столик поряд із ліжком, на якому лежить фізично й морально травмований восьмилітній Дмитрик. У заключному епізоді козик на столику серед пляшечок з ліками нагадує хлопчикові про його вину: мати померла, поки він розважався на вулиці, ночував у чужих людей. Саме у цій речовій деталі сконцентровано «гріх», провину, муки сумління. ««Козик» з'являється у тексті декілька разів, але без появи його на столику він не піднявся б до рівня художньої деталі, що конденсує у цьому випадку трагізм ситуації» [12]. У структурі оповідання «Маленький грішник» деталь «козик» – прикметний мікрообраз, що вирізняється через свою значимість, вагу і шляхом авторського акценту на ньому.

Ключовою деталлю-мікрообразом є п'ятизлотник з одно-йменного оповідання. Ємними характеристичними деталями є, наприклад, широка вовняна блуза Л. Толстой ліберального пана Малини, у якій він почувався «демократом» і «другом народу» («Коні не винні»), білі пухкі руки отця Василя («Пялечка»).

Значне предметно-інформативне навантаження деталей і подробиць, орієнтація автора на розкриття зв'язку людини й суспільства визначають провідні засади реалістичної поетики. Аналітичні настанови класичного реалізму непридатні, проте, для відтворення багатого мозаїчного плину життя, зовнішнього й

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

внутрішнього світу з його непередбачуваними контрастами. Нова епічна якість, зумовлена намаганням письменника відтворити стихійний плін життя й втягнутої в цей рух психіки персонажа, становить той новий горизонт реалістичного, позначеного імпресіоністичною тональністю художнього мислення, котрий вводить М.Коцюбинський у сферу читацького сприймання й осмислення. В модерністській поетиці деталь втрачає пряму предметно-референтну віднесеність свого значення. Зображальна функція мікрообразів поступається місцем сугестивній, деталь стає засобом моделювання умовного естетичного світу. Продемонструємо це наочно на прикладі новели «Цвіт яблуні». У стані гострої спостережливості, «чуткий, як настроєва арфа», батько-письменник переживає останні дні своєї єдиної доньки. Неймовірно страждаючи, він мимоволі, підсвідомо фіксує у своїй пам'яті кожну найменшу дрібничку обстановки в кабінеті, фарби, лінії, відтінки кольорів, гру світла й тіней... Струна обірвалась на найвищій ноті – дочка померла. Ліричний герой тікає «із дому якомога швидше...», опиняється серед ранкового саду, у якому цвітуть яблуні: «Я машинально зриваю цвіт яблуні і прикладаю холодну од роси квітку до лица. Рожеві платочки од грубого дотику руки обсипаються й тихо падають додолу. Хіба не так сталося з життям моєї дитини?» «Цвіт яблуні» – це асоціативна деталь-символ, деталь-враження, яка служить композиційним стрижнем усієї новели (не випадково вона винесена автором у заголовок твору).

Мистецтво не наслідує життєві явища, а відтворює їх вибірково, так, щоб «у деталі висвічувалася сутність, у малому – велике, а в незначному – значне й значуще» [13]. «Правдивість і вірність деталей – непогрішима ознака справжньої художності» [14]. Кожен письменник по-своєму підходить до цього питання, відтак, виходячи з розуміння природи деталі, можна говорити й про своєрідність стилю.

Література:

1. Добин Е.С. Искусство детали. – Л.: Сов. писатель, 1975.
2. Лесин В.М., Пулинець О.С. Словник літературознавчих термінів. – К., 1971.
3. Франко І. З останніх десятиліть ХІХ віку. Зібрання творів: У 50-ти т. – К.: Наукова думка, 1984. – Т. 41. – С. 526.
4. Середич М.С. Поетика новел В. Стефаніка у контексті художнього перекладу. – Дис... канд філ наук. – Дрогобич, 1998. – 210с. – С. 107.
5. Денисюк І.О. Розвиток української малої прози ХІХ – початку ХХ століття. – К.: Вища школа, 1981.

6. Кобилянська О. Твори в 3-х т. – К.: Держлітвидав, 1930. – Т.3. – С.562.
7. Ольга Кобилянська в критиці та спогадах. – К.: Держлітвидав, 1963. – С.345.
8. Кузнецов Ю.Б. Художня деталь у прозовому творі // Радянське літературознавство. – 1980. – №9.
9. Кузнецов Ю.Б. Художня деталь як прийом словесного живопису у творах Михайла Коцюбинського // Українська мова і література в школі. – 1982. – №12.
10. Калениченко Н.Л. Михайло Коцюбинський. Нарис життя і творчості. – К.: Дніпро, 1984.
11. Кузнецов Ю.Б. Імпресіонізм в українській прозі XIX – поч. XX ст. – К.: Зодіак-Еко. – 1995.
12. Літературознавчий словник-довідник. – К.: Академія, 1997. – С. 732.
13. В'язовський Г. Світ художньої літератури. – К., 1987. – С.151.
14. Цивін Р.Д. Деталь як засіб художнього узагальнення // Радянське літературознавство. – 1966. – № 6. – С.14.

Стефанюк О.В.*

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ПОТРЕБ МОЛОДІ

У статті порушуються проблеми формування в молодого покоління духовних потреб засобами українського народного мистецтва. Автор статті розкриває основні педагогічні засоби, які запроваджує на заняттях у Великоолександрівському районному центрі дитячої творчості.

Серед багатьох сучасних проблем у позашкільній освіті існує проблема підготовки громадян нашої держави з високим рівнем знань, на базі яких формується їх свідомість і загальна культура. В умовах модернізації системи освіти Міністерством освіти й науки України визначено нові стратегічні цілі й тенденції оновлення змісту навчання й виховання підростаючого покоління. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. її головною метою визначено створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися, створювати й розвивати цінності. Згідно з цим на сучасному етапі розвитку системи освіти відбувається перехід до особистісно орієнтованого навчання, мета якого – створення максимально сприятливих умов для розвитку й саморозвитку особистості дитини, виявлення та активного використання її індивідуальних особливостей у навчальній позашкільній діяльності [1].

* © Стефанюк О.В.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Великоолександрівський районний центр дитячої творчості зосереджує увагу на дитині, підлітку як особистості, надає їм можливість бути активними учасниками змістовного дозвілля, проводить масові заходи з дітьми, молоддю, батьками, жителями селища; запроваджує нові форми масових заходів, які передбачають охоплення невеликої кількості дітей та молоді за їх інтересами. Серед них: вокальні й літературні студії, дискотеки, засідання за круглим столом, сімейні зустрічі тощо. До проведення масової роботи з вихованцями гуртків відбувається залучаються різні організації та установи, батьки, меценати, працівники радіо, телебачення, преси. Велика увага приділяється дотриманню вимог щодо проведення різних масових заходів згідно до їх статусу (Міжнародний, Всеукраїнський, обласний, районний), а також державною мовою або мовами національних меншин.

Сьогодні існує велика варіативність комплексних та авторських програм серед працівників позашкільної освіти, і в кожного керівника гуртків свій підхід до реалізації таких програм, але всі групи та керівники прагнуть до єдиного:

- визначення пріоритетних ідей діяльності;
- глибокого аналізу здійсненого та визначення нових перспектив;
- сучасних підходів до планування;
- класифікації творчих об'єднань і організації їх роботи за трьома рівнями: початковим, основним і вищим;
- розробки авторських програм гуртків за інтересами;
- пошуку нових форм роботи гуртків;
- удосконалення форм і методів організації дозвілля;
- копіткої роботи з проблем соціального захисту дітей-інвалідів, дітей із багатодітних та малозабезпечених сімей;
- стимулювання творчого розвитку й соціальної підтримки обдарованих дітей;
- упорядкування й поглиблення зв'язків зі школами та дошкільними закладами;
- охоплення позашкільною освітою дітей різних вікових категорій від дошкільнят до студентів вищих закладів освіти.

Зазначене свідчить про активний процес становлення позашкільної освіти Великоолександрівського центру дитячої творчості, який будує свій навчально-виховний процес на основі сучасних педагогічних технологій, вимог позашкільної педагогіки,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

надбань педагогічної практики, які постійно варіюються, удосконалюються, у чому зокрема й простежується динамізм позашкільної освіти, її нестандартність. Як і завжди, педагогічні працівники знаходяться в пошуку й утвердженні перспективних виховних цілей, думають над тим, яким шляхом розвивати творчий потенціал учнів, як формувати особистість. Міркують над цим і батьки, починають турбуватись про своє майбутнє й самі діти.

Маленьким університетом можна назвати ЦДТ, навчально-виховний процес у якому передбачає широку варіативність вибору змісту, форм, засобів навчання та виховання, альтернативність у задоволенні запитів особистості, її пізнавальних та інтелектуальних можливостей.

У Центрі працює безліч гуртків: зразкова студія образотворчого мистецтва, вишивки, майстерня кераміки, писанкарства, художнього плетива, макраме, крою та шиття, художнього слова, танцювальний, вокальний, комп'ютерний, натуралістичний, туристичний, дизайну, початкового технічного моделювання, школа раннього розвитку та інші.

Формування національної свідомості громадянина, національної гідності, етнічної причетності до свого народу, відтворення його менталітету відбувається в процесі національного виховання. Основи національного виховання закладаються ще в дитинстві, коли дитина росте й розвивається в звичайному для неї середовищі, в атмосфері культури свого народу. В основному гуртки образотворчого мистецтва дають змогу залучити дитину до національної культури через писанкарство, вишивання, ліплення з глини, соленого тіста тощо. Гуртківці безпосередньо беруть участь в оформленні свят, вивчають їх атрибути, які відтворюють потім на практиці. Вивчення основ образотворчого мистецтва посідає одне з важливих місць у загальній системі навчання й виховання. Залучення дитини до образотворчого мистецтва створює умови естетичного виховання. А формування та розвиток естетичних здібностей, тобто здібності сприймати світ і творити за законами краси, це дуже важлива складова формування людських якостей.

Із власного досвіду хочеться зупинитися на значущості авторської програми, зокрема з образотворчого мистецтва профільної групи для дошкільнят музично-естетичного напрямку. Основною метою авторської програми є розкриття природних даних і творчих умінь, що закладені природою в кожній дитині. Як вихователь я вчу бачити, відчувати, милуватися,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

захоплюватись чарівним світом народного мистецтва; привчаю дітей розрізняти жанри живопису, як при сприйманні творів митців, так і у власній художній діяльності; поєдную ознайомлення дітей з образотворчим мистецтвом і відповідною музикою, мовною творчістю. В основу викладання курсу покладено світознавчий принцип, який передбачає якісно новий підхід до навчання в гуртку. Робота з дошкільнятами потребує індивідуального підходу.

Гуртківці середньої та старшої ланки (основного та вищого рівня навчання) надають перевагу дійсності в зображувальній техніці, вмінню бачити в природі естетично виразні якості. При роботі з природи я навчаю дітей уважно розглядати предмет і явище, аналізувати кольорову гаму, відношення й спорідненість предметів за формою та кольором, їх пропорції, характер, конструкцію. Елементами *перспективи* діти оволодівають шляхом спостереження. У *малюнку* – поступово змінюють змальовування предметів по контуру на об'ємну побудову, добиваючись використання виразних ліній. Рекомендую малювати в повну силу, тобто без олівця – зразу пензлем, вугіллям, наприклад, по тональному паперу. У *живописі* діти використовують різноманітність кольору – учаться передавати індивідуальність кольору та його відтінки, змінюють колір поверхні відповідно до їх форми, освітлення. Гуртківці виконують роботу на форматі А-3.

Теоретичні знання поєднуються із практичними. У процесі практичної роботи над *композицією* вихованцям дається можливість самостійно вирішувати численні варіації, конструктивні та технологічні завдання, індивідуально працювати над оформленням, оздобленням власних виробів. Окремі роботи гуртківці виконуються колективно, що приносить їм задоволення завдяки єдності, чіткої організації праці. Це виховує в дітей колективізм, дружелюбність та повагу до однолітка.

У *декоративно-прикладному мистецтві* діти надають перевагу вишиванню, писанкарству, ліпленню із глини, пластиліну та соленого тіста, бісероплетінню, малюванню по склу вітражів, пап'є-маше, аплікації з соломки, мушель, природного та підручного матеріалу тощо. Заняття в гуртку сприяють розвитку творчих рис характеру, допитливості, зібраності, цілеспрямованості, охайності, працьовитості. У процесі праці розвивається творча самосвідомість та спрямованість особистості. І тому виконання виробу, на мою думку, не може бути механічним копіюванням зразків – це творчий процес. Вихованці навчаються

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

не лише свідомо підходити до вибору сюжету для того чи іншого виробу, але й самостійно розробляють прості схеми й малюнки для вишивання, ліплення.

Для більш успішного засвоєння матеріалу на заняттях традиційно використовують дидактичний матеріал: готові вироби, зразки виробів декоративно-прикладного мистецтва, репродукції картин, технічні розробки, креслення, таблиці, відео й аудіо матеріали.

Основні організаційні форми: гурткові заняття, екскурсії, творчі виставки, конкурсні та домашні завдання. Завдяки новим дидактичним принципам суттєво змінюється структура гурткового заняття, серед яких ведучими є:

- принцип психологічної комфортності (створення певного предметно-розвиваючого середовища, що забезпечує емоційно комфортні умови навчального процесу);
- принцип творчості (надбання досвіду творчої діяльності);
- принцип діяльності (кожне нове знання подається не в готовому вигляді, а через процес самостійного « відкриття » дитиною певних особливостей та властивостей предметів, що вивчаються, видів та напрямків образотворчого мистецтва);
- принцип цілісного уявлення про оточуючий світ (кожне нове уявлення формується у взаємозв'язку з іншими предметами та явищами оточуючого світу);
- принцип варіативності (надання дитині права власного вибору дій);
- принцип безперервності (забезпечення спадкоємного зв'язку на рівні змісту, методології та методики навчання образотворчому мистецтву на всіх ступенях навчання).

Програмний матеріал дає можливість керівнику гуртка проводити нестандартні комбіновані заняття, екскурсії, що розширює кругозір дітей при постійному переплетінні нових знань із раніше отриманими. Екскурсії проводяться систематично: на природу, на виробництва, у музей, виставочні зали м. Каховки, м. Києва в Національний Палац «Україна» на президентську ялинку, Михайлівський, Володимирський та Софіївський собори. Свято-Успенську Почаївську Лавру, що на Тернопільщині; музей «Писанка», що в Коломиї на Івано-Франківщині; гірськолижний комплекс «Буковель» в Карпатах; Херсонський заповідник «Асканія-Нова», Херсонський музей ім. О. Шовкуненка, Херсонський планетарій та ін. Спостереження поєднуються з образотворчою діяльністю та оздоровленням гуртківців.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Для розвитку в дітей пізнавального інтересу до гуртка велике значення має методика проведення заняття, тому багато часу приділяю підготовці до нового матеріалу й засвоєння старого. Намагаюся продумувати, як зацікавити дітей, які засоби використати, щоб вихованці могли мислити, уявляти, захоплюватися й відкривати для себе щось нове й неповторне. Тому будую заняття так, щоб діти сприймали нове в посильній самостійній роботі, використовували знання, раніше отримані не тільки на гуртку образотворчого мистецтва, але й на інших заняттях. Це дає можливість розвиватися дітям, вони постійно виступають у ролі активних шукачів інформації, інновацій, доповідачів, співбесідників. Пропоную такі завдання, які потребують виявлення схожості, розрізнення, зіставлення факторів, потребують висновків і узагальнень. Зацікавленість в отриманні та засвоєнні нових знань діти проявляють лише тоді, коли розуміють, для чого їм потрібні ці знання, уміння й навички, яке практичне застосування вони знайдуть у житті.

За час роботи в Центрі дитячої творчості вихованці досягли певних результатів. Вишиті картини прикрашають домівки закордонних друзів, так, наприклад, дитячі роботи є у Франції, США, Естонії, Росії, Італії. Кілька виробів гуртківців знаходяться в музеї «Поле чудес» у Москві; у Коломийському музеї Гуцульщини та Покуття ім. Йосафата Бобринського «Писанка» тощо. Інноваційна діяльність Центру дитячої творчості спрямована на вдосконалення й оновлення педагогічної практики шляхом створення, розповсюдження та освоєння ефективних способів і засобів досягнення встановленої мети, яка передбачає вивчення та засвоєння творчої спадщини народних майстрів та здобуття практичних навичок вихованцями гуртків. Результатом творчого пошуку є оригінальні, нестандартні рішення педагогічних проблем. Вони виникають у результаті існуючих суперечностей: між оновленими й старими методами навчання та виховання; між зростаючим потоком інформації та можливістю її застосування в навчально-виховному процесі; між особистісними можливостями кожного учасника навчально-виховного процесу та загальним станом викладання.

Серед низки педагогічних засобів запроваджуємо такі інноваційні технології:

- технологія розв'язання творчих завдань;
- технологія організації колективних творчих справ;
- технологія проектної діяльності;

- технологія дослідження.

Завдяки розширенню діапазону форм і методів діяльності, гуртківці на заняттях мають можливість не лише для репродуктивної, але й самостійної продуктивної творчості, спрямованої на самовираження. Для цього на заняттях створюється відповідний мікроклімат, застосовуються різні форми проблемних емоційно-образних ситуацій на основі спілкування, організовується самостійний пошук гуртківцями справ, які найбільшою мірою відповідають їх художнім потребам, враховуються зміни інтересів та запитів дітей, індивідуальні здібності кожного.

Плануючи навчальні заняття вибираємо найдоцільніші, а саме: заняття-гра, заняття-змагання, заняття-міркування, заняття-свято, заняття-зустріч, заняття-вернісаж, заняття-екскурсія, заняття-презентація тощо.

Педагогіка співробітництва, яка застосовується на заняттях, передбачає, що в неформальному спілкуванні учня та керівника гуртка домінує діалог, який ґрунтується на вірі в позитивний потенціал кожного вихованця. Керівник гуртка не інформує, а активізує, стимулює прагнення вихованця до пізнання, творчого розвитку, створює умови до самовираження. Діалогічність взаємин спрямована на розвиток культури спілкування від найпростіших систем «учень-учень», «учень-учитель», «учень-колектив», з поступовим переходом до складніших систем: «людина-мистецтво», «людина-культура».

Університетом для багатьох керівників і педагогічних кадрів позашкільних навчальних закладів стала створена в Україні система підвищення кваліфікації на базі обласного РІПО. У цій роботі активну участь беруть наукові працівники та методисти.

На курсах підвищення кваліфікації дійшла висновку, що в інноваційні технології слід вводити інші не менш важливі форми забезпечення ефективності навчання й виховання, наприклад, тренінг, котрий інтелектуально, фізично та емоційно активізує дітей. Під час проведення тренінгів засвоюються знання, уміння й навички з певної сфери життєдіяльності, формуються переконання, розвивається аналітичне та практичне мислення, відпрацьовуються засоби застосування знань на практиці. Отже, тренінг – це один із методів інтерактивного навчання, навчання в процесі практики. Це навчання шляхом осмислення власних дій. Коли ми діємо, то можемо аналізувати те, що і як ми робимо.

Щодо розробки будь-якої системи завдань тренінгу, необхідно пам'ятати, що в їх основу покладені вимоги, які враховують

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

специфічну мету даної системи й одночасно загальні цілі навчально-виховного процесу: освітні, розвивальні, виховні. Тільки за таких умов системи тренінгів є не самоціллю, а виступає дидактичним засобом, що органічно входить у процес навчання.

На відміну від загальноосвітньої школи, навчання в Центрі дитячої творчості є варіативним і різноманітним. Керівники гуртків здійснюють освітню діяльність шляхом створення та забезпечення роботи різносторонніх гуртків. Діти самі обирають ті напрямки, які відповідають їхнім інтересам, сприяють професійному самовизначенню й творчій самореалізації. Вихованці виходять на професійне поле діяльності: у гуманітарних гуртках – друк статей у районній газеті «Жайвір», пишуть вірші; у вокальному й танцювальному гуртку – участь у концертній діяльності, народних гуляннях; у студії образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва – реалізація набутих знань, умінь і навичок у творчому майбутньому; у екологічному гуртку – суспільно-практична діяльність. Усе це є передумовою того, що дитина, котра отримала певну підготовку в Центрі, у зрілому віці має більше можливостей досягти вагомих результатів, зробити безпомилковий вибір своєї професії. Саме створення середовища, у якому розкриваються творчі можливості кожної дитини, дозволило розвинути автономність її особистості. Кінцевою метою курсу навчання у Великоолександрівському районному центрі дитячої творчості є виявлення обдарованих дітей, участь в обласних, республіканських та міжнародних конкурсах. Після закінчення навчання гуртківці-випускники отримують свідоцтво про позашкільну освіту.

Таким чином, проходячи процес соціалізації, дитина не тільки збагачується досвідом в освітніх структурах, але й реалізує себе. У процесі соціалізації вирішуються такі завдання: соціальної адаптації та соціальної автономізації. Мотивація цих процесів: «бути з усіма», але «залишатися собою». Цьому сприяє й новий тип стосунків, який склався протягом останніх років.

Література:

1. Антонович Є. А., Проців В.І., Свид С. П. Художні техніки у школі – К.: ІЗМН, 1997.
2. Барадудин В. А. Сельскому учителю о народных промыслах. – М.: Просвещение, 1979.
3. Величко Н. К. Роспись. Техники. Приемы. Изделия. (Энциклопедия). – М.: АСТ.– Пресс, 1999.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К., 1994.

5. Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі. – К., 1991.
6. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4.
7. Петриківські розписи. / Авт. вступ. статті та упорядник Н.О.Глухенька. – К.: Мистецтво, 1973.
8. Шевчук Л. В. Дети и народное творчество. – М., 1985.

Чумаченко О.А.*

СУЧАСНІ НАПРЯМКИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВА

У статті автор акцентує увагу на сучасному погляді щодо існуючих напрямків інтерпретації культури й мистецтва. Стаття розкриває теоретичні підходи до висвітлення проблеми в сучасному культурознавстві й рекомендується студентам-культурологам, вчителям-предметникам, які викладають мистецькі дисципліни, викладачам вузів.

У сучасному європейському та американському культурознавстві поширені, скромно сказано, займають провідне місце у дослідженнях більшості вчених, студії з культурної антропології, спрямовані на практичний аналіз культури. Культура розглядається тут вже не як якась певна система або «вселенський план», виступає у різноманітності проявів та рівнів (*сімейні відносини, соціальні взаємини, релігія, мистецтво та ін.*) вступає в діалог з іншими культурами – «на рівних». Тобто «своя» культура не вважається «вищим проявом вселенського Духу» (Гегель) і не є відправним пунктом аналізу «чужої» культури. Прикладом такого підходу до культури може слугувати книга американського культуролога арабського походження Едварда Саїда «Ориенталізм», перекладена українською і видана 2001 року. У ній автор аналізує уявлення європейців про Схід і приходять до висновку, що реальний Схід і те, що традиційно зветься «Орієнт» (мається на увазі не марка годинників, а термін англ. Oriente – схід) не мають нічого спільного автор зазначає, що «Орієнт» існує тільки в уяві орієнталіста і є результатом згаданого вище підходу до аналізу культури.

Основи практичної інтерпретації культури були закладені Теодором Адорно – одним із найпомітніших представників так званої «Франкфуртської філософської школи». У своїй інтерпретативній практиці, у своєму виборі тем і в своєму

* © Чумаченко О.А.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

тлумаченні філософії, на яку він дивився, перш за все, як на інтерпретацію [1, 26]. Опрацювавши своєрідну концепцію модерності, підкреслюючи значення контексту для розвитку філософської інтерпретації, Адорно тим самим допоміг усвідомленню важливості культури як контексту, що утворює значення.

З іншого боку, культурна антропологія за останні десятиліття випрацювала конкретні підходи до інтерпретації культури і культурних знаків.

У своїй праці «Інтерпретація культури» (Clifford Geertz «The Interpretation of Cultures»), що вперше була опублікована на початку 1970-х років, Кліффорд Гірц використав семіотичний підхід до культури. Слідом за Максом Вебером він бачив людину як створіння, що заплуталося в павутинні знаків та означень, ним самим створених і сплетених: «Я розумію культуру як таку, що є цим павутинням, і аналіз її, однак, не є експериментальним пошуком закономірності, але інтерпретацією в пошуках значення» [2, 5].

Такий підхід до культури та принципів її дослідження може допомогти у випадку, коли ми маємо справу з дуже різномірним матеріалом, що репрезентує не просто цілісний пласт фольклору і етнічної культури, а високе мистецтво, яке створюється індивідуально в контексті міжнаціональних зв'язків і впливів, в контексті цивілізації в цілому.

Інтерпретативний підхід Гірца є продовженням і розвитком теоретичних досягнень семіотики 1940-1970-х років, представлених роботами Ролана Барта, Чарльза Пірса або Клода Леві-Стросса. В той же час Гірц критикує однобокість аналізу Леві-Стросса і пропонує більш гнучкий підхід до культури. Він вважає культуру «діючим документом». Хоча вона і є ідеальною у філософському значенні терміну, це не означає, що вона існує тільки у когось в голові. Хоча і пов'язана з психікою, вона не є окультною [2, 10].

На відміну від представників французької семіотичної школи, Гірц не зловживає абстракціями, а йде в своєму аналізі від предмета дослідження. Його певний об'єктивізм і його увага до динаміки культури перегукується з філософсько-естетичними принципами Теодора Адорно, який наголошував, що митецький твір є одночасно і витвором людського творчого натхнення, яке є ідеальною силою, і об'єктивною існуючою реальністю. «Процесуальний характер митецьких творів є не що інше, як ядро їх тимчасовості», – писав Адорно [2, 177]

Митецькі твори функціонують, на них впливає мода, вони стають популярними і їх забувають. Точнісінько як і культура. Колективний фактор у функціонуванні, однак, не заперечує індивідуально-творчого: «Мистецтво є історичним тільки в способі індивідуальних праць, які створюють форми для самих себе, а не через їх зовнішні асоціації, навіть не через вплив, який вони цілеспрямовано мають одна на одну» [2, 176].

Історизм Адорно перегукується з концепцією історичної поетики Олександра Веселовського, який ще в кінці позаминулого століття дослідив історичні зміни літературно-поетичних форм і жанрів [3], а також з теорією внутрішньої форми слова Олександра Потебні, який писав: «Слово не є [...] зовнішнім додатком до готової вже в людській душі ідеї необхідності. Воно є засіб, що впливає із глибини людської природи, створювати цю ідею, оскільки тільки з допомогою його відбувається й розклад думки. Як у слові вперше людина усвідомлює свою думку, так у ньому ж насамперед вона бачить ту законність, яку потім переносить на світ» [4].

Формулюючи основні положення теорії Потебні, І.Фізер зауважує: «Принципові твердження теорії Потебні можна підсумувати так: 1. Мова і поетичний твір – генетично споріднені. 2. Мова і поезія мають триєдину структуру. 3. Внутрішня форма в мові та образів у поезії мають творчу енергію. 4. Основною функцією поезії є пізнання. 5. Естетична перцепція є швидше продуктивною ніж репродуктивною. 6. Поезія і проза, включно з науковими текстами доповнюють одна одну. 7. Міфологічна, поетична і наукова функції потенційно присутні у процесі читання, інтерпретації та набування естетичного досвіду» [5, 24].

Цікавим моментом є те, що Потебня розробив свою теорію буквально напередодні формулювання і визнання особливостей неоромантизму як дієвого слова в критичних роботах і листах українських письменників. Так, в листі до Ольги Кобилянської від 22 січня (3 лютого) 1900 року Леся Українка зауважувала щодо її «Некультурної»: «... на мою думку, в ній нема нічого надто різкого, найсильніші місця подібні до fortissimo доброго піаніста, що ніколи не буває різке. Такий реалізм я признаю, бо він не виключає прорив ins Blau» [6, 294]. Для Лесі Українки при всьому її пошуку нових шляхів в літературі було неприйнятним модне декаденство, яке не створювало нічого естетично і стилістично нового. В листі до Кобилянської від 14 (21) грудня 1900 року вона зауважила з приводу «декадентської» повісті Левицького: «Дивно, як-то тепер дехто думає, що тільки треба написати «по-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

декадентському», то вже се дає право які хочеш дурниці писати» [6, 321]. На цьому тлі прорив до «синьої далечини» – новоромантичного пафосу виглядає усвідомленням поетичного слова як дії, що є співзвучним до теорії Потебні.

На жаль, в радянські часи теорія літератури та естетика не мали змогу так близько і так вільно перегукуватися з літературною практикою. Ідеї Веселовського та Потебні використовувалися літературознавцями для аналізу творів української та російської літератури XIX – початку XX століть, але феномен синхронного розвитку літературної теорії та літературної практики не можна було повторити в умовах директивного тлумачення естетичних категорій.

На противагу цьому, на Заході продовжувалися традиції ОПОЯЗу (товариства, яке займалося вивченням поетичного мовлення в СРСР в 1920-ті роки), Празької лінгвістичної школи на чолі з імігрувавшим до Західної Європи Сергієм Трубецьким та Романа Якобсона, який теж виїхав із Радянського Союзу і довгі роки працював у США.

Ця лінія, розвиток якої стимулював в свій час Потебня, знайшла продовження в теоретичних працях Ноама Чомського, одного з провідних вчених нашого часу. Увага до слова в його функціональному аспекті та усвідомлення його спроможностей створити з ідеального цілком реальне веде до теорії дискурсу та лінгвістично-філософської концепції Чомського, який довів залежність політичних реалій і подій від ідеологічного дискурсу і активного слововживання [7].

Однак, на відміну від Потебні, який в аналізі слова-поняття йшов від внутрішньої форми самого слова, Чомський враховував дієву силу ідеології як такої. Вивчення ж ідеології в її культурологічному значенні – важлива сторінка сучасної культурної антропології, тому не дивно, що Кліфорд Гірц [2] присвятив окремий розділ своєї книги проблемі ідеології як культурної системи, а також показав на прикладах нових демократій Африки та Південно-Східної Азії, як спрацьовують в політиці традиційні культурні уявлення та їх зміна.

Праця Гірца, показує шляхи практичного застосування таких принципів поглядів на культуру, які можуть бути використані і в спеціалізованому культурологічному, і в мистецтвознавчому дослідженні.

Усе це в комплексі дозволяє говорити про актуальність та обґрунтованість такого сучасного підходу до культури і мистецтва, який, визнаючи форму, знак і значення як наявні,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

структуровані, репрезентовані і сприйняті елементи культури, зосереджується не тільки на принципах їх цілісності чи системності, але й досліджує їх в контексті історичного розвитку і функціонування культури.

Література:

1. Kompridis Nikolas. Teodor W. Adorno // Encyclopedia of Contrmporary Literary Theory. Approaches, Scholars, Terms. / Ed. Irena R.Makaryk. – Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, 1997. – P.226-230.
2. Geertz Clifford. The Interpretation of Cultures. Selected Essays. – New York: Basic Books Publishers, 1973.– ix, 470 p.
3. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – М.: Наука, 1989. – 406 с.
4. Потебня А.А. Думка й мова // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Ред. Марія Зубрицька. – Львів: Літопис, 1996. – С.25 – 39.
5. Фізер Іван. Психолінгвістична теорія Олександра Потебні // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Ред. Марія Зубрицька. – Львів: Літопис, 1996. – С.23 – 24
6. Українка Леся. Твори в 5-ти томах. – Т.5. Листи 1881 – 1913. – Київ: Державне видавництво художньої літератури, 1956. – 862 с.
7. Chomsky Noam. Pirates and Emperors. International Terrorism in the Real World. – Montreal – New York: Blach Rose Books, 1991. – 201 p.

Шевченко З.О.*

**ФОРМУВАННЯ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ
УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ В УМОВАХ ДОПРОФІЛЬНОЇ
ПІДГОТОВКИ УЧНІВ**

Матеріал статті дає цілісне уявлення про роль і значення усної народної творчості у формуванні національного менталітету підростаючого покоління; розглядається спільне й відмінне у фольклорі та художніх творах у контексті шкільного курсу української літератури. Окрема увага приділяється такому жанру фольклору як дума. Зміст статті задовольнить інтереси вчителів української мови й літератури, студентів філологічних факультетів, учнів загальноосвітніх закладів.

Розбудова незалежної держави, піднесення науки, освіти, культури в Україні на європейський рівень неможливі без національного самоусвідомлення народу, без засвоєння українцями культурної спадщини попередніх поколінь. Нині важливо не просто зберігати, але й всебічно вивчати

* © Шевченко З.О.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

національно-культурну спадщину, щоб глибоко розуміти та свідомо використовувати все найкраще з того, що створено попередніми поколіннями. Перший і необхідний крок у засвоєнні культури народу становить вивчення фольклору. Кожна наука має свою систему понять, що відображають характерні особливості тих фактів і явищ, які вона вивчає. Наука фольклористика вивчає, збирає й досліджує усну народну творчість, установлює закономірності її розвитку, вивчає її національні особливості, жанри, поетику, конкретні твори.

Кожне нове покоління зберігає створене в минулі епохи, включає краще з нього в повсякденний художній побут, удосконалює його, доводить упродовж віків до найвищого мистецького рівня. Створюючи свою художню мову, поетичну образність, засоби художньої типізації дійсності, народ віками виробляв свої естетичні поняття, свій художній метод і стиль, що разом становить невід'ємну складову менталітету (від франц. – розумовий) народу, його способу мислення, світосприйняття, духовної налаштованості. Відомо, що поняття менталітет утвердилося в інтелектуальному житті Заходу як схильність до просвітницького ототожнення свідомості з розумом. У філософії, культурології (поняттю, досі остаточно не визначеному) і публіцистиці «менталітет» вживається зазвичай для характеристики національних особливостей народів, особливостей культури, тобто глибинних структур культури, історично та соціально вкорінених у свідомості й поведінці багатьох поколінь людей, що об'єднують у собі різні історичні епохи в розвитку національної культури.

Державна національна програма «Освіта» ставить вимогу етнізувати процес навчання, зокрема рідної мови та літератури, як у середніх, так і вищих навчальних закладах, що передовсім означає формування етнічної самосвідомості майбутніх поколінь, тобто осмисленої установки на спорідненість зі своєю культурою, усвідомлення співпричетності до свого етносу. Етнічну самосвідомість іншими словами можна назвати духовним ототожненням людини зі своїм народом, яке є міцнішим, ніж територіальна та мовна ознаки.

Етнізація процесу навчання передбачає: засвоєння усної народної творчості як вічного невичерпного джерела глибоких знань народу про навколишній світ, суспільство, загальнолюдські цінності, милозвучність, багатство, силу й красу української мови; усвідомлення явищ і факторів, які переконують, що у фольклорі відбито національну специфіку світосприйняття

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

українців, їх величну й трагічну історію, багату матеріальну та духовну культуру; дослідження в процесі навчання специфіки мовного багатства українського фольклору, його символічності та образності; збирання фольклорних скарбів, запис із вуст простих людей пісень, їх численних варіантів, легенд, повір'їв тощо. Усе це дасть змогу підростаючому поколінню ознайомитись зі складом мислення свого народу, з початками мистецтва слова взагалі, а головне – ґрунтовно підготуватися до усвідомленого сприйняття художньої літератури.

Як відомо, фольклор виник до появи писемності, тому використовує виразні засоби живого мовлення й тим самим відображає національні особливості рідної мови. Слід відзначити, що етнокультурознавчу лексику впродовж століть намагалися знівечити, замовчати, вивести із активного словника, чіпляючи до слів ярлик застарілості. Відродження рідної мови шляхом використання, зокрема в навчанні, справжніх зразків такої лексики – важливе завдання сучасної науки.

Поняття про усну народну творчість учні набувають і збагачують протягом усіх років навчання в середніх навчальних закладах різного типу, оскільки вона органічно пов'язана з літературою. Усі видатні письменники виростили на ґрунті фольклору, а тому в їхніх творах часто зустрічаються спільні образи, теми, сюжети, образотворчі засоби, які настільки переплелися, що це дало підстави дослідникам, зокрема І.Франкові твердити про відсутність граничних відмінностей, «бо те, що раз затверджено на письмі, може переходити знов в усну традицію, у пам'ять і життя нових поколінь і, навпаки, те, що вчора зложилося в усній передачі або існувало від віків у пам'яті людей, сьогодні може бути закріплено письмом». [8, с. 382]. Водночас слід зауважити, що фольклорні твори відрізняються від літературних особливою системою виразних засобів – композиційних (зачин, заспів, повтори) і стилістичними (символіка, гіперболи, тавтологія тощо). Притаманна усній народній творчості й традиційність текстів, і характеру виконання, передача з покоління до покоління, збереження сюжетів, образів, форм, художніх засобів упродовж тривалого часу. Відомо, що до 4000 р. до н.е. уся література – і поетична, і прозова була фольклорною.

Основою всієї нашої фольклористичної методології є принцип історизму, що являє собою застосування до вивчення явищ фольклору корінних положень діалектики про зв'язок і зміни, у яких вони перебувають. У кожному з переломних епох у

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

фольклорі спостерігається, з одного боку – поява нових творів, нових тем і цілих жанрів, і, із другого – прагнення народу переосмислити безліч зразків, що збереглися від попередніх епох. Ось чому завданням сучасних дослідників є вивчення процесу історичного розвитку фольклору в усій його складності й багатогранності.

Серед особливостей вивчення усної народної творчості найбільш важливою видається проблема специфіки фольклорних жанрів. Складність жанрового визначення фольклорного твору полягає в тому, що його межі не завжди збігаються з відомими родовими поняттями. Фольклор як колективна творчість народу потребує з'ясування ознак усних творів не за особливостями їх виконання окремими особами, хоч і це надзвичайно важливо, а за рисами подібності й спільності творчих актів різних осіб, тому ця обставина висуває на передній план поняття жанру як основної творчої одиниці вивчення. Саме в жанрі найвиразніше виявляється схожість творів за цілою низкою спільних ознак.

Зауважимо, що жанр важливий і в літературознавстві, де вживаються такі поняття, як авторська своєрідність, творча індивідуальність, напрям, течія тощо. Таким чином з'ясовується, як через індивідуальну манеру художника слова відображається загальний характер історико-літературного процесу. У фольклорі ж значення терміну «жанр» у багато разів зростає. Кожний окремий твір у фольклорі є передусім конкретним виявом традиційних властивостей і особливостей, притаманних тому жанровому типу, до якого він належить.

Слід мати на увазі, що у фольклористиці існують різні визначення поняття жанру. Цілком виправданою, на наш погляд, є концепція В.Я.Проппа, який справедливо стверджував, що жанр визначається його поетикою, побутовим застосуванням, формою виконання й відношенням до музики. Така позиція цілком узгоджується з вивченням думи – найвизначнішого жанру українського поетичного епосу, одного з найцінніших духовних надбань українського народу, його творчих мистецьких досягнень. Це твори великого історико-пізнавального й виховного значення, які втілили дух часу, настрої народу в роки страшних випробувань. Саме осягнення цього жанру учнями середніх навчальних закладів викликають чималі труднощі. Сприймання думи ускладнюється специфікою надзвичайної художньої форми, особливостями словесно-зображувальних засобів, а відтак втрачається їх чарівність, художня

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

неповторність. Жанрова своєрідність думи не тільки зумовлена особливостями змісту, а й ритмомелодійною будовою, засобами художньої виразності. Без мелодії, яка є душою твору, важко донести неповторний колорит, розкрити емоційне забарвлення думи. Виконання цих творів вимагає особливого музичного таланту, своєрідного стилю імпровізації. Думи – це досить специфічний жанр народного епосу, який вимагає психологічної підготовки до сприймання, широких історичних коментарів.

Епос народів світу став скарбницею високої мудрості, джерелом знань про давню історію. На відміну від нього національний епос – це твори, які уособлюють історичний і духовний світ, менталітет нації.

Історичне минуле українського народу – сприятливий ґрунт, на якому зародився й розвинувся героїчний епос. Як доводять дослідники, думи виникли в XV-XVI ст., коли турецько-татарські орди нападали на українські землі, грабували їх, забирали в полон тисячі людей, щоб продати їх у різні країни. У цей час Південний Крим перетворився на величезні невільничі базари. Саме там, на берегах моря, на турецькій каторзі, очевидно, і виникали перші думи-плачі, у яких співці проклинали завойовників, поневолювачів. З появою козацтва наскоки турків і татар дещо слабнуть, підноситься оптимістичний дух народу, сила якого показана в могутньому русі повсталих мас, у їх готовності до боротьби за соціальне й національне визволення [1]. Слід підкреслити, що думи, виникнувши в конкретних історичних умовах, відповідали реальним запитам доби та характеру розвитку цілого фольклорного процесу. Ці твори відзначаються композиційною виокремленістю, логікою побудови ситуацій і образів, глибоким вмотивуванням вчинків персонажів. У думках простежується специфічна система поетичних образів, які надають героїчному епосові своєрідного, неповторного колориту. Це постійні епітети, тавтологічні звороти, народнопоетичні паралелізми, порівняння, ретардації, струнка композиція. Дума не має строф, текст її ділиться на окремі великі уривки-періоди, відповідно до змісту яких змінюється мелодія. Ритм у думі вільний і змінюється залежно від змісту, обов'язковою є рима, яка найчастіше дієслівна, часто одна рима зв'язує кілька рядків. Герої дум – історично достовірні або вигадані особи, характери яких розкриваються в процесі дії. Враховуючи різницю у тематиці, функціях і стильових засобах, українські думи можна поділити на цикли: думи XV-XVI ст., майже виключно присвячені темі турецько-татарської навали, в

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

яких не йдеться про козацтво як могутню силу, здатну протистояти ворогові, не йдеться у них і про Запорозьку Січ («Втеча трьох братів з Азова», «Маруся Богуславка»); думи епохи Богдана Хмельницького, змістом яких є боротьба проти польсько-шляхетського поневолення («Хмельницький та Барабаш», «Перемога під Корсунем»); побутові думи, які глибоко розкривають народу мораль, соціальну несправедливість («Сестра та брат», «Бідна вдова і три сини»).

Виконуються думи в супроводі кобзи, ліри, бандури своєрідним співом, наближеним до мелодійної декларації – речитативу. Окреме місце у вивченні дум займає кобзарське мистецтво – унікальне явище світової культури. Україна з давніх-давен славилася своїми співцями, яких називали кобзарями, бандуристами, лірниками. В історії нашого народу кобзарство відіграло особливу роль. За висловом Дмитра Яворницького, кобзар – «хоронитель заповітних запорозьких переказів, живописець лицарських подвигів». Кобзарі були чи не єдиною ланкою, яка зв'язувала невільників з батьківщиною. Оскільки кордони для народних співців були відкриті, їх ніхто не зупиняв і вони безборонне мандрували у Стамбул, Кафу, Трапезунд, звідки й несли в Україну звістку про бранців. Там же й народжувалися думи-плачі, що розповідали про турецько-татарську неволю. Особливою повагою користувалися народні співці на Запорозькій Січі. Вони вирушали разом із козаками в походи проти кримських ханів, турецьких султанів, польських магнатів. Збереглися народні картини, на яких зображено козака з бандурою. Особливо популярною є картина «Козак Мамай», на якій зображена не конкретна історична постать, а образ, створений українським народом, споріднений з епічним звучанням образу козака в думках та історичних піснях. Т.Шевченко зобразив козака Мамаю на одному зі своїх офортів – «Дари в Чигирині». Картина прикрашала гетьманський будинок, у якому вирішувалася історична доля нашого народу. Особливе місце, роль і значення бандуристів у політичному та духовному житті українців засвідчує виданий Б.Хмельницьким 1652 року спеціальний універсал, яким гетьман брав під свою опіку народних співців – музикантів. Серед видатних кобзарів минулого слід назвати Івана Стрічку, Семена Кошового, Івана Однорога, Андрія Шута, Федора Гриценка-Холодного, Архипа Никоненка й, звичайно, Остапа Вересая, якому судилося стати найвідомішим кобзарем XIX століття. «Законним нащадком Бояна та інших «солов'їв» минулого» назвав його А.Рамбо. «Усе

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

звідали мужні співці, – говориться в зверненні Установчого з'їзду народних співців, – татаро-турецьку неволю, шляхетські, московські темниці, сталінсько-брежнєвське лицемірство, наругу й знищення. Але пора настала. Розпалася мурована домовина нації, і, пісню смерть здолавши, кобзарі знову встали, як казковий фенікс-птах, з вогню, до нового буття й творчої дії».

Неоціненний внесок у дослідження проблеми органічного зв'язку народних дум з їх музичним виконанням зробив видатний вчений-фольклорист, музикознавець, літературознавець, композитор Філарет Колеса [3]. Цілою віхою в його діяльності була праця над українськими думами, яка розпочалася з ініціативи й на кошти Лесі Українки. У результаті наша наука збагатилася безцінним здобутком: думи з текстами, відомості про виконавців українського епосу Ф.Колеса опублікував у двотомнику «Мелодії українських народних дум». П'ятирічна праця Ф.Колеси над розшифруванням дум із фонографа мала величезне значення, дефінітивні характеристики структури та поетики дум, що були результатом великої дослідницької праці вченого, прояснили питання їх жанрово-структурної специфіки, відмінностей від строфічної пісні та стосунку до інших жанрів фольклору, зокрема голосінь. Глибокий знавець дум К.Грушевська оцінила дослідження Колеси як такі, що мали не тільки спеціально музичний інтерес, а й велике значення для дослідження кобзарського епосу в цілому як певного суспільного явища, що має свою власну історію. Тільки з працями Ф.Колеси поняття «дума» набуло цілком конкретного змісту та цілком твердих меж.

Таким чином, усна народна творчість сприяє формуванню особистості. Важливе значення в цьому процесі має допрофесійна підготовка учнів.

Література:

1. Грабович О. Думи як символічний код переказу культурних цінностей // Родовід. – 1993. – № 5. – С. 30-37.
2. Грица С. Українські думи в міжетнічному діалозі // Родовід. – 1995. – № 2(11). – С. 68-81.
3. Грица С. Культурологічні спрямування в науковій діяльності Філарета Колеси // Слово і час. – 1991 – № 4. – С. 55-59.
4. Кирдан Б. Украинские народные думы. – Москва, 1962. – С. 268.
5. Кирдан Б. Поетика української епіки // Народна творчість та етнографія. – 1992. – № 4. – С. 14-20.
6. Колеса Ф. Про генезу українських народних дум. – Львів, 1921. – 273 с.

7. Руснак І. Думи та історичні пісні. – Кіровоград, 1999. – 100 с.

8. Семчишин М. Тисяча років української культури. – Київ. – 550 с.

Ярмолюк А.В.^{*}

РОБОТА НАД УДОСКОНАЛЕННЯМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті подано результати дослідження стану навчання писемного мовлення на уроках української мови в 5-х класах. Обґрунтовано методику навчання учнів редагувати письмові висловлювання.

Сьогодні спільними зусиллями науково-педагогічних працівників, методистів, учителів створюється нова освітня система, у центрі уваги якої стає вчень як суб'єкт навчання, який активно діє, розвивається, психологічно налаштовується на засвоєння навчального матеріалу. В особистісно зорієнтованому навчанні посилюється роль активного начала учня, його цілеспрямованої діяльності. Тому, організовуючи таке навчання, учитель сприймає учня як особистість із притаманними їй особливостями характеру, цінностями, поглядами, ставленням до навколишнього світу [11].

Серед стратегічних завдань сучасної школи є розвиток особистості на основі навчання мови, створення умов для досягнення якісно нового рівня знань із мови, «вдосконалення й формування вмінь і навичок спілкування, вільного вираження думок і почуттів у різних сферах суспільного життя; оволодіння культурою мовлення» [7; 10]. Досягти цього неможливо без розвитку мовної культури учнів, навчання їхньої ефективної комунікації.

Важливою складовою розвитку мовної особистості є формування її монологічного мовлення, умінь створювати письмові тексти різних типів, стилів і жанрів. Створення учнем якісно нової, культурно значимої продукції в процесі власної діяльності може забезпечити особистісно зорієнтований зміст освіти. Будь-який учнівський освітній продукт незалежно від якості є предметом аналізу й удосконалення автором, у тому числі й через порівняння з культурними аналогами як зразками досконалого змісту й мовного оформлення [13]. Одним із таких освітніх продуктів є текст, який учень не лише створює, але й

^{*} © Ярмолюк А.В.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

прагне вдосконалити.

Формування в учнів загальноосвітніх навчальних закладів умінь редагувати власні письмові висловлювання є необхідною умовою здійснення ефективної комунікації, удосконалення їхньої культури мовлення, позаяк: «Критика власного тексту є визначальною складовою механізму оволодіння мовленням» [5].

Дослідження стану навчання писемного мовлення на уроках української мови в 5-х класах показали, що в учнів недостатньо формується вміння вдосконалювати власні творчі роботи. Основну причину цього ми вбачаємо у відсутності цілеспрямованої системи роботи над розвитком монологічного писемного мовлення школярів у всій повноті його ланок – програмування висловлювання, його реалізація, контроль і корекція. Причому, така важлива частина роботи над створенням висловлювання, як контроль за якістю його змісту й мовного оформлення та усунення недоліків, часто ігнорується вчителями або проводиться формально. До того ж методика не пропонує ефективних прийомів здійснення мовленнєвого контролю, не розроблено способи навчальної діяльності, спрямовані на формування вмінь коригувати власне монологічне мовлення. Такі недоліки негативно позначились на формуванні текстотворчих умінь учнів. Зокрема, п'ятикласники ще недосконало володіють механізмами мовлення, не вміють регулювати власну мовленнєву діяльність і як наслідок цього – у більшості з них відсутня потреба аналізувати й редагувати власні творчі роботи. Потреба в удосконаленні роботи з розвитку писемного мовлення визначила необхідність розробки науково обґрунтованої методики формування в учнів 5-х класів умінь редагувати власні письмові висловлювання.

Аналізуючи зрізові перекази й твори учнів 5-х класів на предмет кількості мовленнєвих помилок ми констатували, що: 1) під час написання першого варіанту роботи учні допустили значну кількість таких помилок – 5,7 помилок на одну роботу (відповідно в переказах 5,8 помилок, у творах -- 5,6 помилок); 2) під час повторної роботи над текстом лише 12% учнів самостійно виправили всі свої помилки (12,6% у переказах і 11,4% у творах), однак, деякі учні допустили додатково значну кількість помилок: відповідно у переказах 26,4% помилок і у творах 27,5%; 3) після перевірки другого варіанту творчої роботи вчителем і зроблених позначок – вказівок на допущені помилки 76% учнів змогли виправити їх (76,4% у переказах і 75,7% у творах); 12% учнів і після вказівки вчителя не виправили помилок цього виду (11,6%

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

у переказах і 12,3% у творах).

Спираючись на гіпотезу П.Я. Гальперіна про поетапне формування розумових дій, дослідження І.О. Зимньої про рівні становлення самоконтролю в усному мовленні учнів під час вивчення іноземної мови та досвід власної навчальної роботи, ми виділили чотири рівні формування мовленнєвого контролю в писемному мовленні учнів 5-х класів під час вивчення рідної мови **високий, достатній, низький, недостатній** [3; 6].

Результати констатувального зрізу показали, що жоден із п'ятикласників не виявив високого рівня володіння вмінням контролювати власне писемне мовлення й лише 12% володіє цим умінням на достатньому рівні. Ми виділили групу учнів із низьким рівнем сформованості мовленнєвого контролю, що складає 76%. У 12% учнів мовленнєвий контроль не сформовано взагалі, позаяк вони не змогли виправити помилки у власних письмових творчих роботах і після допоміжних вказівок учителя.

За результатами зрізу зроблено висновки:

1. Формування мовленнєвого контролю в писемному мовленні учнів відбувається в кілька етапів. Нами виділено чотири рівні сформованості мовленнєвого контролю в писемному мовленні учнів: **високий** (контроль сформовано й автоматизовано); **достатній** (мовленнєвий контроль сформовано, але не автоматизовано); **низький** (усі компоненти, необхідні для формування мовленнєвого контролю, відпрацьовані, але контроль за якістю власного писемного мовлення повністю не сформовано, учень покладається лише на зовнішній контроль); **недостатній** (не спрацьовує механізм запуску самоконтролю навіть після здійснення зовнішнього контролю).

2. Значна кількість учнів виявила низький (76%) і недостатній (12%) рівень володіння контролем за якістю змісту й мовного оформлення власних писемних висловлювань.

3. Констатувальний зріз показав, що повторна робота з текстом буде результативною лише за умови обов'язкового навчання учнів способів удосконалення письмових текстів, ознайомлення з видами помилок, навчання прийомів їх знаходження та усунення.

4. Низький рівень сформованості в учнів 5-х класів умінь контролювати власне писемне мовлення пояснюється тим, що на уроках рідної мови не приділяється належної уваги повторній роботі з текстом з метою вдосконалення його змісту й мовного оформлення.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Теоретичною базою для розробки методики навчання учнів 5-х класів редагувати власні письмові висловлювання стали основні положення: 1) теорії тексту, зокрема, характеристика тексту як цілісної структури, семантика якої має два рівні – поверхневий (доступна для спостереження лінгвістична форма) та глибинний (семантичне, понятійне ядро); визначення тексту як комунікативної одиниці, яка дає можливість визначити специфіку мовленнєво-мисленнєвих процесів, пов'язаних з підготовкою тексту, та особливості його сприймання реципієнтом; 2) теорії мовленнєвої діяльності, зокрема: визначення механізмів здійснення мовленнєвого контролю і його місця у цій структурі; характеристика ролі внутрішнього мовлення і робота механізмів пам'яті під час породження мовленнєвого висловлювання.

В основі роботи над мовленнєвим розвитком учнів у сучасній школі є вивчення понять «текст», «типи мовлення», «стилі мовлення», «жанри мовлення», формування комунікативних умінь.

Важливою для нашого дослідження є ідея ієрархічної структурованості змісту тексту. Тематична єдність речень розкривається через поняття загального предмета висловлювання, а текст є тематично завершеним складним утворенням і присвячений певній темі, мікротемі. Структурна єдність тексту визначається його компонентами, відношеннями між ними, засобами зв'язку й закономірностями їх послідовності. Лінгвістами визначено універсальний тип організації тексту, що складається із трьох частин: зачину, основної частини, заключної частини. Тематична й структурна єдність тексту виражається в його зв'язності [1; 2; 9; 12].

Розвиток зв'язного мовлення учнів базується на формуванні в них умінь ефективно регулювати власні психічні процеси: контролювати логіку викладу своїх думок, своєчасно помічати й усувати різні помилки й недоліки як у змісті, так і в мовному оформленні висловлювання, тобто здійснювати мовленнєвий контроль за якістю тексту. Особливого значення в зв'язку із цим набувають дослідження можливостей цілеспрямованого формування вміння здійснювати мовленнєвий контроль за якістю письмового висловлювання.

Основою пропонованої методики є положення, що впливають із теорії мовленнєвої діяльності. Важливість цієї теорії для методичної науки визначається передусім у тому, що «теорія мовленнєвої діяльності прагне дати повну модель мовленнєвого процесу, однаково придатну для інтерпретації

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

окремих сторін його і поодиноких випадків».[8]. Концепція мовленнєвої діяльності орієнтує дослідників дитячого мовлення на вивчення особливостей усіх етапів (фаз) мовленнєвої діяльності учнів із метою визначення успішних шляхів і засобів формування в них мовленнєвих умінь. Особливе місце в мовленнєвій діяльності відводиться контролю. У моделі породження мовленнєвого висловлювання, запропонованій О.О.Леонтьєвим, такий механізм повинен функціонувати на заключному етапі – етапі зіставлення реалізації задуму із самим задумом. При цьому зазначається, що контроль здійснюється на всіх етапах породження мовленнєвого висловлювання й може реалізуватися як попередній, поточний і підсумковий (лише в писемному мовленні -- контроль після завершення чорнового варіанту висловлювання).

Контроль за якістю власного тексту полягає в попередженні та усуненні тих помилок, які з'являються в процесі підготовки тексту під час переходу внутрішнього мовлення в розгорнуте зовнішнє мовлення. Ці помилки можуть з'явитися як на рівні цілого тексту, так і на рівні речення. Для їх попередження й усунення необхідно проводити спеціальну роботу, спрямовану на усвідомлення таких помилок учнями й навчання їх прийомів здійснення мовленнєвого контролю.

Необхідність навчання прийомів самоконтролю визнається багатьма дослідниками (П.Я. Гальперін, С.Л. Кабільницька, В.І. Страхов, В.Є. Мамушин, Л.Б. Ітельсон, К.П. Мальцева). Вони визначають етапи, структуру самоконтролю, пропонують способи його виконання.

На основі гіпотези П.Я. Гальперіна й С.Л. Кабільницької про поетапне формування розумових дій і про увагу як автоматизовану розумову дію контролю, проведених експериментів ми можемо довести, що в учнів можна сформувати вміння здійснювати мовленнєвий контроль за якістю власного тексту, створивши цілеспрямовану систему роботи [4].

Розвиток умінь контролювати власний текст вимагає довготривалої мовленнєвої практики. Тому головне завдання вчителя полягає в тому, щоб ознайомити учнів із доступними для них критеріями мовленнєвого контролю, сформувати в них уміння здійснювати мовленнєвий контроль і виробити потребу його здійснювати [6].

Система роботи над формуванням в учнів 5-х класів умінь редагувати власні письмові висловлювання ґрунтується на сукупності таких параметрів:

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- 1) зорієнтована на етапи структури мовленнєвої діяльності (за О.О.Леонтьєвим);
- 2) включає аналітичну, аналітико-синтетичну й синтетичну діяльність;
- 3) диференційована за ступенем творчості: завдання за зразком, конструкторні, творчі;
- 4) зумовлена особливостями писемного мовлення;
- 5) враховує тип, стиль, жанр висловлювання;
- 6) включає різні форми діяльності, зважаючи на рівень підготовки учнів: фронтальна, групова, самостійна (колективне редагування, взаєморедагування, робота із чернеткою за зразком, за інструкцією).

Пропонована нами методика включає три етапи. На **початковому етапі** формуються вміння на рівні окремих способів сприймання, відтворення й побудови тексту. Учні ознайомлюються з різними видами помилок (змістовими, структурно-композиційними, лексичними, граматичними, стилістичними), учаться бачити окремі їх види в тексті, засвоюють способи їх виправлення. Найважливішим є **основний етап** навчання редагування. В учнів формуються вміння аналізувати текст за сукупністю окремих умінь монологічного мовлення – знаходити й усувати всі вивчені види помилок у готових, деформованих, власних текстах у всіх жанрах, типах і стилях мовлення. У процесі навчальної роботи з редагування на цьому етапі учні не лише звіряють свої роботи зі зразком, але й самостійно виконують операції контролю за якістю письмового тексту за зразком дії (користуючись інструкцією). На **завершальному етапі** в процесі роботи над власними письмовими переказами й творами учні виявляють уміння вдосконалювати граматичну структуру своїх робіт та їх виразність.

З метою формування в учнів умінь контролювати якість власних письмових текстів ми пропонуємо використати такі прийоми навчальної роботи:

- 1) ознайомлення з різними видами помилок, демонстрація прийомів їх знаходження й способів усунення;
- 2) редагування деформованого тексту;
- 3) складання плану тексту й перевірка відповідності першого варіанту тексту цьому плану;
- 4) робота з чернеткою;
- 5) проведення повторної роботи з текстом через певний проміжок часу;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- 6) рецензування, взаєморецензування, взаємоперевірка;
- 7) колективна й групова робота учнів по створенню мовленнєвого висловлення;
- 8) індивідуальна робота, спрямована на усунення порушень зв'язності мовлення у роботі учня.

З огляду на мету пропонованої методики – сформувати в учнів 5-х класів уміння редагувати власні письмові тексти – та означені прийоми навчальної роботи нами визначено вихідні принципи конструювання комплексних вправ: принцип подачі інформації від простого до складного; принцип єдності на всіх етапах пізнання двох взаємопов'язаних процесів:

- 1) засвоєння знань теорії тексту;
- 2) оволодіння вміннями використовувати мовні засоби для вираження власної думки.

Важливим у змісті комплексних вправ на редагування власного писемного мовлення є те, що вони ґрунтуються на дидактичних і розвивальних функціях опорних умінь як базисної компоненти програмового матеріалу та зорієнтовані на взаємодію довгочасної й оперативної пам'яті (механізми мовлення).

Розроблену систему вправ і завдань спрямовано на формування вмінь редагувати власне писемне мовлення:

- 1) знаходження й усунення різних помилок у змісті й мовному оформленні (змістових, структурно-композиційних, лексичних, граматичних, стилістичних) деформованих текстів або в окремих реченнях, пояснення причини їх виникнення;
- 2) написання навчальних докладних переказів;
- 3) взаєморедагування й саморедагування переказів під час повторної роботи над ними;
- 4) написання творів;
- 5) взаєморедагування й саморедагування творів;
- 6) взаєморецензування письмових текстів.

Окрему групу складають вправи на формування окремих опорних умінь мовленнєвого контролю:

- 1) вправи на розпізнавання явища (уміння бачити мовні засоби й розуміти доцільність їх уживання в тексті);
- 2) вправи на вживання мовних засобів у власному мовленні.

Відповідно до етапів навчання редагування пропонуються вправи різних рівнів складності.

Перший рівень складності. Учням пропонується знайти й виправити змістові, лексичні, граматичні та стилістичні помилки. Їх вид вказано в завданні; можлива допомога у вигляді довідки.

Другий рівень складності. У пропонованих завданнях необхідно виправити допущені в реченнях помилки, вказати їх вид та причину появи.

Третій рівень складності. Учні редагують власний письмовий текст, використовуючи пам'ятку «Як редагувати письмовий текст».

Література:

1. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: посібник для вчителя. – К.: Рад. школа, 1986.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.:Изд-во Моск. ун-та, 1985.
4. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Издательство Московского университета, – 1974.
5. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-IV классов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – Вып. 2.
6. Зимняя И.А., Китросская И.И., Мичурина К.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 4.
7. Концепція мовної освіти 12-річної школи (українська мова). (Проект) // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 2.
8. Леонтьев А.А. Психолінгвістика. – М.: 1967.
9. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1986.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Шкільний світ. – 2001. – № 1.
11. Осмоловская И. М. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
12. Сениця І. О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів. – К.: Рад. школа, 1965.
13. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А.В.Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Стаття розкриває важливість роботи щодо формування самоосвітньої компетентності учнів. В ній подано модель педагогічного супроводу процесу формування такої компетентності.

Становлення інформаційного суспільства дає новий розвиток освіті, що перетворюється в дуже важливий засіб соціального нормування життєдіяльності особистості. Сучасна особистість – це людина, яка є компетентною у власній життєдіяльності, конкурентноздатною в умовах ринкових відносин. Вона «здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє критично мислити, опрацюовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни» [1].

У нинішніх нестабільних соціальних умовах, коли фахівець повинен бути конкурентноспроможним, самоосвітня компетентність набуває особливої значимості, вона є складовою освіченості фахівця, важливим адаптаційним механізмом. Формування самоосвітньої компетентності особистості – одна з ключових проблем сучасної школи, що ставить головною метою сьогодні не надання знань на все життя, а сприяння отриманню знань для життя, «формування в школярів бажання й уміння вчитися, виховання потреби й здатності до навчання упродовж усього життя, вироблення вмінь практичного й творчого застосування здобутих знань» [1].

Ідея неперервної освіти, освіти впродовж життя передбачає розвиток у школярів потреби в подальшому самовдосконаленні, самоосвіті, саморозвитку, самовихованні. Сучасна компетентність учня передбачає оволодіння метазнаннями методологічного характеру та самоуправлінням своєю діяльністю, що відбувається на рефлексивній основі. Метазнання забезпечують можливість розвитку пізнавальних та творчих здібностей учнів. Самоуправління особистості на основі постійної рефлексії забезпечує розвиток здібностей. Якість самоуправління визначається рівнем розвитку таких його стадій: самопізнання, самоусвідомлення, самовизначення, самоствердження, самовираження, самореалізації, саморегуляції.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Позиція учня в самоосвітній діяльності – це позиція суб'єкта, що усвідомлює значимість цього процесу для себе самого. У ході самоосвіти відбувається збагачення власного досвіду особистості, яка не лише засвоює інформацію, а й перетворює її, наповнюючи особистісно значимим смислом. Учні набувають досвіду спілкування з оточуючим світом, що розширює їхні можливості щодо активної творчої участі в житті суспільства.

Завдання сучасної школи – допомогти учням сформувати самоосвітню компетентність, внутрішні складники якої ми визначаємо такі:

- розуміння власних потреб на підставі самоаналізу, самопізнання;
- уміння розв'язувати проблеми на основі отриманих самостійно знань;
- упорядкування власних знань, знаходження зв'язків між ними;
- адекватне оцінювання значення набутих знань у власній діяльності;
- критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації, вироблення власної позиції при набутті певних знань;
- знаходження нестандартних нових рішень на основі самостійно набутих знань;
- гнучкість застосування знань, умінь, навичок в умовах швидких змін;
- уміння розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням власних потреб і потреб суспільства;
- організація власних прийомів самонавчання;
- використання для отримання інформації різноманітних баз даних, джерел інформації;
- уміння переборювати труднощі, невпевненість;
- представлення, обґрунтування та захист отриманого результату;
- уміння співробітничати з оточуючими людьми, здобувати знання шляхом колективної діяльності;
- прийняття рішення на основі співробітництва, толерантне ставлення до опозиційної точки зору;
- відповідальність за організацію власної самоосвітньої діяльності;
- уміння використовувати нові технології інформації та комунікації;
- постійний самоаналіз та самоконтроль за самоосвітньою

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

діяльність.

Завдання сучасної школи – перетворення людини з об'єкту освіти в її суб'єкт, з того, хто набуває знань, – у того, хто формує самого себе. Найбільш складним завданням буде принципова зміна підходу людини до самої себе, до прояву творчої активності, поступовий перехід від виховання й навчання в різних освітніх закладах до самовиховання та самоосвіти.

Іншими словами, поступово відбувається заміна зовнішньої регуляції дій учнів на саморегуляцію дій та поведінки. Цей процес не може бути простою операцією, і він не здійсниться без участі вчителів. Саме їх перш за все стосується процес «становлення себе», саме у взаєминах «учень – учитель» можливий продуктивний діалог і процес мотивації до самоосвіти як одного, так і другого.

Про те, що школа належною мірою не готує учнів до цієї діяльності, свідчать проведені нами опитування на курсах підвищення кваліфікації серед учителів української та російської мов і літератури (таблиця 1): системно готують школярів до самоосвіти лише 27,5% педагогів, епізодично – переважна більшість – 57,5%, не розв'язують цю проблему 15% опитаних. Менше половини вчителів здійснюють постійні відстеження самоосвітньої діяльності учнів; критерії, за якими цей процес відбувається, визначені не зовсім чітко й повно, 60% не змогли дати відповідь на питання, які ж саме методи, методики дослідження використовують у моніторингу. Особливий інтерес викликають відповіді на питання, які засоби організації самоосвіти обирають учителі: найчастіше мова йде про складання списку джерел, що учні можуть використати як додаткові при вивченні певної навчальної теми, 37,5% пропонують звернутися до послуг Інтернету, 7,5% розробляють картки з індивідуальними завданнями:

Таблиця 1

Результати анкетування вчителів російської й української мов та літератури Донецької області за анкетною «Керівництво самоосвітою учнів», проведеного в березні-квітні 2006 року (62 респондента)

Питання	Відповіді	Кількість		ЗОШ	ліцей	проф.	гімн.
		%	число				
Чи готуєте Ви учнів до самоосвіти?	у системі	27,5	17	16		1	
	іноді	57,5	32	36	1	4	1
	ні	15	13	12		1	

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

З якого класу Ви розпочинаєте цю діяльність?	5	70	42	40		2	
	6	2,5	2	1		1	
	7	7,5	5	4		1	
	8	5	3	3			
	9	7,5	5	4		1	
	10	7,5	5	5			
	11	0	0				
Чи здійснюєте моніторинг самоосвітньої діяльності учнів?	так	37,5	23	19	1	2	1
	ні	62,5	39	35		4	
За якими критеріями визначаєте ступінь підготовки учнів до самоосвіти?	Виконання творчих завдань	2,5	2	2			
	Зацікавленість	2,5	2	2			
	Використання іншої літератури	2,5	2	2			
	Рівень розвитку учнів	2,5	2	1		1	
	Бали з предмета, рівні навчальних досягнень	15	9	9			
	Уміння висловлювати власну думку	7,5	5	5			
	Не відповіли	75	40	33	1	5	1
Які методи, методики використовуєте для моніторингу?	Тестування	37,5	23	19	1	2	1
	Анкетування	2,5	2	1		1	
	Бесіда	2,5	2	2			
	Опитування	10	6	5	1		
	Літературні диктанти	2,5	2	1		1	
	Не відповіли	60	27	23		4	
Які засоби використовуєте для організації самоосвіти учнів?	Склад. список л-ри	47,5	29	25	1	3	
	Пошук цікавого матеріалу	5	3	3			
	Пам'ятки	2,5	2	2			
	Інтернет	37,5	23	20	1	1	1
	Наочність	5	3	3			
	ТЗН	5	3	3			
	Картки з завданнями	7,5	5	4		1	
	Не відповіли	5	3	3			

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Учитель повинен розуміти, що процес навчання школярів відбувається з різним застосуванням сил, пізнавальної активності та самостійності учнів. В одних випадках він має репродуктивний характер, в інших – пошуковий чи творчий. Саме характер навчального процесу впливає на кінцевий його результат – рівень набутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень. Ось чому перехід від репродуктивного рівня діяльності до творчого є однією з основних умов формування потреби в самоосвіті, тому вчитель має здійснювати такий педагогічний супровід формування самоосвітньої компетентності, за якого кожен учень має відчувати успішність, свою інтелектуальну спроможність.

Педагогічний супровід процесу формування самоосвітньої компетентності здійснюється за схемою:



Рис.1 Модель педагогічного супроводу процесу формування самоосвітньої компетентності учнів

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Оволодіваючи все більш складними інтелектуальними вміннями, учень починає проявляти інтерес до активного смислового орієнтування, що дозволяє йому навчитися самостійно розв'язувати проблему самоосвіти. Він не лише оволодіває навичками самостійної пізнавальної творчої діяльності, самоорганізації, але й набуває звички систематично займатися самоосвітою.

Робота вчителя в напрямку формування самоосвітньої компетентності повинна мати індивідуально-диференційований характер. Кожен школяр повинен мати змогу отримати допомогу з боку вчителя у визначенні власних потреб, можливостей, тобто в процесі самопізнання. Учневі важко іноді зрозуміти причини своїх невдач, негараздів, пізнати, на що він здатен. Усвідомлення своєї індивідуальності (здібності, схильності, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, емоційна та вольова сфери тощо) стимулює бажання вдосконалюватися, а цей процес потребує певної додаткової інформації. Необхідно перенести акцент з навчання на учіння, самостійну пізнавальну діяльність учня, на створення в нього позитивного емоційного ставлення до процесу самоосвіти.

Дослідження в процесі моніторингу допомагають школярам у розумінні індивідуально-психологічних особливостей, стимулюють свідому роботу із самовдосконалення, знаходження можливостей правильної організації самоосвітньої навчальної роботи та процесів самовиховання, саморозвитку.

Психолого-педагогічна діагностика кожного учасника навчально-виховного процесу дозволяє здійснити повноцінний аналіз та передбачення (прогнозування) перебігу, формування та розвитку самоосвітніх умінь учнів. Високопрофесійний педагог повинен володіти технологіями діагностики та аналізу динаміки зростання вмінь учнів, що забезпечують позитивну результативність самоосвітньої діяльності школярів. Комплексна діагностика сприяє вивченню тих чинників, що найбільш впливають на формування мотивації самовдосконалення, самоосвіти, самореалізації; постійне відстеження цих чинників надає педагогу можливість супроводжувати самоосвітню діяльність учнів на кожному рівні сформованості відповідних умінь, постійно створювати умови для успішної роботи кожному школяреві:

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Таблиця 2

Рівні	<i>Супровід учителя</i>
ПОЧАТКОВИ І	Вивчає інтереси, схильності, можливості учнів. Стимулює мотивацію пізнавальної діяльності, надає учням відповідну інформацію щодо здійснення процесу самоосвіти, формує самоосвітні вміння. Надає постійні рекомендації щодо можливостей корекції знань з окремих навчальних тем. Постійно ненав'язливо контролює діяльність школярів.
СЕРЕДНІЙ	Керує самоосвітньою діяльністю: навчає вмінням організовувати самостійну пізнавальну діяльність, надає консультації щодо можливостей корекції знань з окремих навчальних тем. Створює навчальні ситуації, за яких учні усвідомлюють значимість самоосвітньої діяльності для кожної особистості, розвиває мотивацію до самонавчання. Вчить раціонально розподіляти час, здійснювати самоконтроль, самооцінку, самоаналіз власної діяльності.
ДОСТАТНІЙ	Пропонує завдання для самоосвіти з урахуванням індивідуальних особливостей школярів, визначає шляхи корекції знань, розвитку учнів. Складає разом із учнем програми самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку. Розвиває навички роботи з різноманітними джерелами інформації, вчить вдосконалювати уміння самоорганізації.
ВИСОКИЙ	Консультує, координує діяльність школяра, надає рекомендації щодо напрямків самоосвіти та методів пізнання, можливостей саморозвитку, самовиховання, самореалізації. Разом із учнем визначає шляхи самоосвіти. Допомагає при потребі у складанні власних самоосвітніх проектів, у визначенні шляхів їх реалізації.

Самоосвітня компетентність учнів формується за відповідних умов, коли на уроках, у позаурочній діяльності, в індивідуальній творчій роботі вчень має можливість постійно набувати різноманітного досвіду. Залучаючи школярів до виконання самостійних завдань, педагог повинен передбачити при їх проектуванні виконання таких вимог:

- завдання повинні становити певну систему, що дозволяє учневі поступово оволодівати досвідом здійснення способів діяльності, систематично оволодівати вміннями самостійної роботи з різними джерелами інформації, алгоритмами дій, що складають кожне таке вміння;
- учень повинен мати можливість опанувати при переході від одного рівня до іншого вмінням обирати (із запропонованих) завдання вищого рівня складності та самостійності;
- потрібно постійно залучати учнів до пошукової, проектної, творчої діяльності, що створює умови для

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

формування й розвитку когнітивного досвіду, пізнавальної самостійності;

- завдання, що пропонуються для самостійної, індивідуальної, самоосвітньої роботи, повинні викликати інтерес у школярів, що досягається новизною поставлених завдань, незвичністю їхнього змісту, розкриттям перед учнями практичного значення пропонованого завдання чи методу тощо; це викликає емоційне захоплення, розвиток пізнавального інтересу, бажання продовжувати подібну роботу;

- надання можливостей постійної рефлексії власної діяльності сприяє усвідомленню кожним учнем особистої й суспільної значимості самоосвіти, бажання продовжувати її.

Формування самоосвітньої компетентності учнів не повинне мати епізодичний характер. Це має бути системна неперервна робота всього педагогічного колективу, процес формування повинен стати однією з функцій процесу навчання, а не його окремим компонентом. Ось чому дуже важливим є підготовка самого педагога до формування самоосвітньої компетентності учнів, що на сьогодні є недостатньою.

Література:

1. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи // Директор школи. – 2002. – №1 (193).
2. Буряк В.К. Формування у школярів потреби в самоосвіті // Рідна школа. – 2000. – № 9.
3. Татьяначенко Д.В., Ворощиков С.Г. Путь к очевидности: совершенствование организационно-методических условий формирования и развития общеучебных умений школьников // Образование в современной школе. – 2003. – № 7. – С. 7-12.

*Кривуліна Т.І.**

НАРОДНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовані педагогічні умови використання народних ігор як засобу формування культури спілкування дітей шестирічного віку.

Серед проблем, що привертають до себе увагу дослідників, усе більшого значення набувають ті, котрі пов'язані з пошуками шляхів підвищення якості й ефективності цілеспрямованого виховання в умовах сучасної ситуації в економіці, духовній і

* © Кривуліна Т.І.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

культурній сферах нашого суспільства. Переваги в процесі пошуку нових засобів, факторів і методів організації виховання надаються тим, що, по-перше, інтегральні, багатofункціональні за своїм характером; по-друге, сприяють самореалізації, самовираженню особистості; по-третє, цікаві дітям; по-четверте, органічно вписуються в сучасні навчально-виховні системи. Таким засобом виховання є народна гра. Вона, як і будь-яка інша гра, має пізнавальну, розвивальну, розважальну, діагностуючу, коригуючу й інші виховні функції. Одночасно, будучи феноменом традиційної культури, може служити одним із засобів прилучення дітей до народних традицій, що, у свою чергу, представляє найважливіший аспект виховання духовності, формування системи морально-естетичних, загальнолюдських цінностей. К.Ушинський народну педагогіку вважав одним із факторів, під впливом якого складалася педагогічна наука.

Мета статті: виявити й обґрунтувати педагогічні умови використання народних ігор як засобу формування культури спілкування дітей шестирічного віку.

Перші записи та збірки українських народних ігор з'явилися в XIX ст. Це етнографічні праці Н.Маркевича (1860), П.Чубинського (1877), О.Богдановича (1877). У Києві було започатковано Клуб друзів гри, учасники якого впродовж 10 років (1973–1983) вирушали в етнографічні експедиції для збирання й записування українських народних ігор. Вони зібрали й опублікували понад 400 українських народних ігор.

Народні ігри як засіб виховання дітей високо оцінювали К.Ушинський, Є.Водовозова, Є.Тихеева, С.Русова, О.Усова, В.Сухомлинський, А.Богущ та ін.

К.Ушинський підкреслював яскраво виражену педагогічну спрямованість народних ігор. На його думку, кожна народна гра містить у собі доступні форми навчання, вона спонукає дітей до ігрових дій, спілкування з дорослими. О.Усова писала: «У народних іграх немає навіть тіні педагогічної настирливості, й разом із тим усі вони цілком педагогічні». Високу оцінку іграм дав В. Сухомлинський: «Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості» [5; 6].

Ігри та забави становлять чималий розділ народної дидактики й охоплюють найрізноманітніші її аспекти: народознавчий, мовленнєвий, математичний, природничий, пізнавальний, розважальний, оздоровчий тощо. Вони

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

супроводжують свята та національні обряди, у їх змісті відбито сезонні явища, звичаї, пов'язані із хліборобською та землеробською працею. Це історія народу, оскільки вони відображають соціальне життя кожної епохи.

Народні ігри можна класифікувати за такими групами: дидактичні, рухливі з обмеженим мовленнєвим текстом, рухливі хороводні ігри, ігри мовленнєвої спрямованості, обрядові та звичаєві ігри; ігри історичної спрямованості; ігри з відображенням трудових процесів та побуту народу.

Методику використання мовленнєвих етноігор досліджувала Н.Луцан. Автор виділяє такі групи ігор: на вдосконалення рухів з обмеженим мовленнєвим текстом, на розвиток діалогічного й зв'язного мовлення, на розвиток фонематичного слуху й звуковимови, на ознайомлення із трудовими процесами й т. ін.

Дидактичні ігри – це ігри розумової спрямованості, які потребують використання раніше набутих знань, кмітливості, активної мислительної діяльності. Народні дидактичні ігри вчать дитину ненав'язливо, легко, захоплюють змістом так, що вона навіть не помічає навчання. У скарбниці народної дидактики є дидактичні ігри для будь-якого віку. Наприклад, для малят: «Кую-кую чобіток», «Ту-ту-ту, варю кашу круту», «Сорока-ворона»; для старших: «Чорне та біле», «Фарби», «Фарба», «Дід Макар», «Фанти», «Гірка», «Кури» та ін.

Значну групу становлять народні рухливі ігри з обмеженим мовленнєвим текстом. У них текст подається як лічилка, примовка, перегукування. Це ігри «Панас», «Їду, їду», «Звідки ти?», «Жмурки», «Горюдуб», «Котилася точка...», «На чім стоїш?», «Іваночку, залиши схованочку», «Зайчик і Мурчик», «Бочечка», «Квочка», «І рву, і рву горішечки» та ін.

Рухливі хороводні ігри супроводжуються пісенним текстом. На першому плані – слова, рухи – нескладні (ходіння в колі); по закінченні слів, співу можливий біг. Серед таких ігор найвідоміші: «Огірочки», «Галя по садочку ходила», «Подоряночка», «Перепілочка», «Іде, іде дід» та ін.

Обрядові та звичаєві ігри містять відображення характерних подій із життя українського народу: початок жнив, косіння, великодні та купальські ігри, калиту, веснянки.

Ігри історичної та соціальної спрямованості передають характер тієї епохи, коли вони склалися. У їх змісті трапляються архаїзми, як для нас; гравцями виступають «пан», «король», «цар», «царівна». Це ігри: «Король», «У короля», «Воротарчик», «Пускайте пас», «Нема пана в будинку», «У

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

відьми», «Дзвін», «Прослуживши я в пана рік», «Кружок» тощо.

Ігри побутової спрямованості відображають у своєму змісті буденне життя людей («Жили у бабусі...», «Ой сусіди, сусідоньки», «Здрастуй, сусіде», «Куй-куй, ковалі...», «Як було в баби...»). Чимало народних ігор із сюжетами про сімейне життя: «Батько», «Батько й діти», «Горщечки», «Гладущики», «Сімейка» тощо. Наприклад, гра «Сімейка».

Народні ігри як фольклорний жанр мають специфічні особливості. Це ігри гуртові, вони об'єднують від 10 до 20 і більше дітей, їх структурна особливість дозволяє об'єднати всіх бажаючих грати.

За своєю структурою більшість народних ігор прості, однопланові, завершені, у них у єдине ціле поєднуються слово, рух, пісня.

Народні ігри для дітей 6-річного віку можна поділити на кілька груп.

До першої групи належати рухливі ігри з текстом-діалогом: «Кози», «Панас», «Чорне – біле», «Гусаки», «У гусаків», «Жмурки», «Квочка», «Крук», «Сірий кіт», «Залізний ключ» та ін.

До другої групи належати хороводні ігри зі співом. Текст цих ігор ознайомлює дітей із трудовими процесами, зі звичаями українського народу. Це такі ігри, як «Соловейко-сватку», «А ми просо сіяли, сіяли...», «Мак», «Задумала бабусенька» та ін.

Наступну групу становлять ігри розважального характеру, у яких відбито народні звичаї. Це ігри «Ягілочка», «Чий вінок кращий?», «Ходить Гарбуз по городу», «Як у нас біля воріт», «Ой є в лісі калина», «Ой на горі жито» та ін.

Чимало народних ігор стануть у пригоді вчителю для закріплення звуковимови, звуконаслідування. Серед них: «У волосянку», «Рядки», «Гусаки», «Ку-ку, ку-ку, птичко малий», «Прослужив я в пана рік», «Задумала бабусенька», «Довгоносий журавель» та ін.

Без хороводних ігор не може обійтись жодне народне свято чи розвага.

Перехід від дошкільного життя, де домінує гра, до шкільного життя, де основне – навчання, має бути педагогічно продуманим.

Уся дитяча діяльність синкретична, тобто певною мірою злита, нероздільна. І ця єдність виникає завдяки уявлюваній, умовній ситуації, у якій відбувається процес дитячої творчості. Гра як би синтезує пізнавальну, трудову й творчу активність. Будь-яке нове знання чи вміння, придбане шестирічним школярем, спонукує його до дії з ним. Характер же цієї дії

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

ігровий, як найбільш близький і зрозумілий для дітей з їхнього колишнього досвіду.

Таким чином, народні ігри можуть і повинні бути ефективним засобом формування культури спілкування дітей шестирічного віку якщо:

а) вони органічно включені в навчально-виховний процес не як окремих компонент, а як засіб формування особистості й розвитку народних традицій;

б) визначені педагогічні умови, що сприяють формуванню культури спілкування шестирічок;

в) використано особистісний і творчий потенціали окремого вчителя й педагогічного колективу в цілому.

Література:

1. Игры и игровые упражнения с детьми 6-го возраста / Под ред. Е.И. Ковалева. – К.: Рад. школа, 1987. – 144 с.
2. Компанець Н.М. Дидактичні ігри у системі інтегрованого навчання. – К.: Змога, 2003. – С.80.
3. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність учнів у позаурочний час // Навчання і виховання учнів 2 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. О.Я.Савченко – К.: Початкова школа, 2003. – С.33-54.
4. Кудикіна Н.В. Організація ігрової діяльності у позаурочному навчально-виховному процесі // Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. О.Я.Савченко – К.: Початкова школа, 2004. – С.78-99.
5. Луцан Н.І. Народні гри дітям. – Івано-Франківськ, 1992. – 124 с.
6. Минский Е.М. От игры к знаниям: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
8. Савченко О. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
9. Угарова І.І. Розвиток творчих здібностей учнів на основі народних традицій // Початкове навчання і виховання. – 2006. – №25-27. – С.4-8.

Скачкова О.С.*

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ

Стаття присвячена питанням екологічного виховання учнів. Обґрунтовано методичну роботу щодо формування національної свідомості учнів.

Характер, свідомість, психологія та інші складові духовності

*

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

народу, визначають самобутність дитини, її неповторність, формують світогляд. Народний світогляд розкриває ставлення людей до природи, до взаємодії з нею. Українському світогляду притаманна філософсько-психологічна риса – утвердження органічної єдності, гармонійного злиття Людини й Природи, Народу й Космосу.

Людина й Природа – вічна та актуальна проблема. Вона так гостро не постала в наші дні, у зв'язку із загрозою екологічної кризи. Подолати загрозу є шанс – через усі можливі соціальні інститути формувати світогляд усіх громадян. Одне з головних завдань нашого суспільства зупинити екологічну кризу й підводити суспільство до гармонійних відносин з навколишнім середовищем [2]. Саме тому, Закон «Про екологічну освіту й виховання» передбачає організаційне входження екологічної освіти в безперервний навчально-виховний процес. Екологічну освіту й виховання треба починати з дитинства й продовжувати все життя. У першу чергу, потрібна екологізація свідомості, формування певного світогляду, який визначає святість усього живого світу, що оточує нас [4, с. 13].

Саме з огляду на такі світоглядні принципи українського народу, весь комплекс роботи з екологічного виховання спрямований на:

- засвоєння учнями народних традицій у взаємовідносинах людини із природою;
- оволодіння нормами відповідальної поведінки щодо її збереження;
- усвідомлення актуальності проблем довкілля для всього людства своєї країни, свого міста, особисто для себе;
- залучення учнів до природоохоронної діяльності на основі набутих знань і ціннісних орієнтацій;
- розвиток у сучасній молоді відповідальності за стан навколишнього середовища;
- усвідомлення себе господарем, що дбає про свою Землю.

Шлях до високої екологічної культури пролягає через ефективну екологічну освіту. Рада національної безпеки й оборони та Міністерство освіти й науки України 20 грудня 2001 року затвердили «Концепцію екологічної освіти України». Екологічна освіта й виховання стали необхідною складовою гармонійного, екологічно-безпечного розвитку суспільства. Це цілісне культурологічне явище, що містить процеси навчання та виховання, розвиток екологічної культури учнів. З юних років важливо закріпити у свідомості кожної дитини, що людина –

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

частина природи, тому від стану природи залежить життя людства [6].

В умовах екологічної кризи, що є наслідком, передусім, кризи духовної, суспільство покладає особливі надії на школу. Саме вона озброює юну особистість основами знань про довкілля, формує екологічну свідомість та культуру. Головним інформатором, носієм екологічно значущих, ціннісних підходів до природи повинен стати вчитель географії. Він повинен сформувати відповідний світогляд і переконання, провести дітей через світ емоцій, почуттів та трансформувати знання й особистісну оцінку в екологічні переконання та потреби. Важливо, щоб екологічний стиль мислення школярів розвивався на раціональному та емоційно-чуттєвому рівнях. Прищеплення учням естетичного сприйняття природи, гуманістичних ідеалів закріплює, узагальнює, цементує знання, здобуті на уроках, пробуджує мотивацію й смисл власного дбайливого ставлення до навколишнього середовища [5, с. 48].

Важливого значення набувають особиста ініціатива й творчість школярів, а допомоги їм у цьому мають учителі різних предметів.

Шкільна географія не може стояти осторонь від вирішення найважливішого із завдань виховання й навчання екологічного. Своїми формами та методиками роботи вона сприяє формуванню в підростаючого покоління чітких і сталих норм і взаємовідносин із навколишнім світом. Вона покликана дати учням основи екологічних знань, сформувати стиль екологічного мислення, навчати правил екологічної доцільної поведінки та здорового способу життя, тобто виховувати екологічну культуру особистості.

У зв'язку із цим важливе значення має моніторинг рівня екологічного виховання. Дослідження екологічної культури учнів 8 – 11 класів проведено за такими параметрами:

1. Визначення рівня екологічних знань (тестування).
2. Часткове дослідження стану емоційно-ціннісного, нормативного та діяльнісного компонентів екологічної культури учнів (анонімне анкетування).
3. Комплексне дослідження стану розвитку всіх компонентів екологічної культури школярів: спостереження під час екскурсії, за поведінкою учнів у довкіллі, за практичною діяльністю учнів [7, с. 4].

Дослідження показало, що 87% учнів турбують проблеми збереження довкілля, 10 % не турбують ці проблеми, а 3% не

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

визначились зі своїм ставленням.

З 87% старшокласників, які вважають, що молодь має нести відповідальність за збереження природи, 29% себе причетними до глобальних проблем (зникнення видів, зменшення озонowego шару) не вважають. Судячи із проведеного дослідження, школярам притаманний певний оптимізм в оцінці можливостей подолання екологічної кризи. Тільки 13% досліджуваних усвідомлюють необхідність комплексного підходу до розв'язування екологічних проблем, інші пов'язують свої сподівання з якимось одним зі шляхів.

Серед джерел, з яких учні отримують екологічну інформацію. На перше місце поставили засоби масової інформації – 21%, на друге навчання в школі – 18%. Поглибити свої знання з екології вважають за потрібне 53% школярів.

Брати участь у природоохоронній діяльності бажають – 27% школярів; в окремих природоохоронних акціях – 47%.

Основні мотиви участі розподілялись так:

- «Хочу щоб природа охоронялась»
- «Це добра справа»
- «Щоб покращилось екологічне становище й моє здоров'я»
- «Це можливість поспілкуватися з однодумцями»
- «Це можливість заробити гроші».

На основі дослідження можна зробити висновок, що учні старших класів реально оцінюють екологічну ситуації, знають про небезпеку екологічної катастрофи, але не мають бажання (більшість із них) брати участь у природоохоронній роботі.

У зв'язку із цим визначаються шляхи підвищення ефективності екологічного виховання школярів під час вивчення географії, яка розглядає екологічні проблеми на трьох рівнях: глобального, регіональному та на основі краєзнавчого підходу – локальному. Важливо й те, що вона містить матеріал оцінювального характеру.

Комплексний вплив на формування екологічної свідомості забезпечуються популяризацією літератури всіх жанрів, що сприяє всебічному охопленню проблеми. Особливу зацікавленість діти проявляють до окремого напрямку – екологічна фантастика. Можна запропонувати учням творчі завдання типу «Фентезі – 50 років по тому». Учні складають міні оповідання, проєктують можливі зміни в природному комплексі, які відбудуться через 50 років. Наприклад, «Вік 2036 – минуло 50 років після Чорнобильської катастрофи...», або «Рік 2055 –

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

відбулося глобальне потепління клімату...», «Мені 50 років. Я проживаю на Півдні України в м.Таврійську. Природа навколо...».

Негайного вирішення потребує проблема екологічного обстеження міського ландшафту, вивчення складу екологічної ситуації й виправлення її, розробки заходів екологічного оздоровлення за участі учнів. На першому етапі учні провели обстеження території мікрорайону міста, виявили та нанесли на план місця порушення норм природокористування або невпорядкованих територій, місця забруднення карантинними рослинами. На другому етапі після узагальнення отриманої інформації, аналізу зразків рослин, проб ґрунтів складаємо карту екологічного лиха, визначаємо підприємства, які найчастіше порушують природоохоронне законодавство [1, с. 75].

На третьому етапі визначено суспільну проблему міста Таврійськ, а саме рівень забруднення природного середовища перевищує всі санітарні норми.

На четвертому етапі складаємо заходи вирішення екологічної проблеми:

- написати звернення до місцевої ради та керівництва підприємств;
- організувати учнівські екологічні патрулі, які ходять по підприємствах, ведуть пропагандистську роботу, пропонуючи насіння квітів для висадки на території, що прилягає до підприємств;
- організація роботи екологічної бригади, щодо знищення карантинних рослин у період початкової фази вегетації;
- організація фотовиставки «Природа спотворена людиною».

Виконання цієї пошуково-практичної роботи дало можливість:

- учням-ентузіастам взяти безпосередню участь в оцінці екологічної ситуації й у її оздоровленні;
- поглибити екологічні знання й практичні навички учнів у вивченні та охороні природи своєї місцевості;
- проявити справжній патріотизм;
- застосувати свої знання, набуті на уроках географії, хімії, біології на конкретній справі.

У сучасної людини наявний дисбаланс розвитку інстинкту, інтелекту та почуттів. Значне переважання раціонального й порівняна недорозвиненість емоційно-почуттєвої сфери та інтуїції, людина поступово втратила уважність до природи й до себе в ній.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Отже, необхідна докорінна перебудова світогляду суспільства в сфері взаємодії з природою. Потрібно формувати екологічний світогляд суспільства в сфері взаємодії із природою, а саме орієнтувати на такі цінності, як життя людини в чистому середовищі, збереження всіх форм живих організмів, розповсюдження нового, гармонійного із природою способу існування. Важливе місце у вирішенні цих завдань належить соціально-психологічним тренінгам.

Цілі таких тренінгів:

- усвідомлення особистої причетності до виникнення та вирішення екологічних проблем;
- підвищення компетентності у вирішенні суперечностей взаємодії із природою;
- корекція потреб у об'єктах природи та мотивів екологічної діяльності;
- корекція стереотипів поведінки в природі, здатність до самопізнання та самовдосконалення.

Ефективним є соціально-психологічний тренінг самостійного пошуку «Ми – земляни». Цей тренінг передбачає поділ учнів на три групи: «люди минулого», «люди сьогодення», «люди майбутнього». Представники різних історико часових вимірів мають описати екологічні проблеми характерні для свого часу, знайти причини їх виникнення та можливі шляхи запобігання цим проблемам. Тренінг дає можливість усвідомити причинно-наслідкові зв'язки в природі, сформувати в учнів уявлення про майбутнє світу природи та мотивації бережливого ставлення до неї.

Можливе проведення тренінгів «Дбаємо про воду», «Збираємось в природу», «Зменшуємо кількість побутових відходів».

Процедура тренінгів не допускає пригнічення емоцій учнів, бо це знижує їхню самооцінку, гальмує внутрішні процеси самовдосконалення.

Основними виховними особливостями тренінгів є забезпечення суб'єкт-суб'єктивної взаємодії вчителя з учнями, сприяння особистісному розвитку, самовдосконаленню учнів [7, с. 4].

Сучасні умови вимагають від молоді навичок гнучкого мислення, швидкої реакції на обставини, що швидко змінюються, відповідності екологічній культурі. Вирішення цих завдань вимагає комплексного розгляду природи, людини, суспільства. Тому при вивченні курсу географії перед учителями стоїть таке важливе завдання: на основі економічних, політичних, географічних, етнографічних і психологічних особливостей

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

українського народу, формувати національну самосвідомість учнів на уроках географії.

Екологізація курсу географії дає можливість показати причинно-наслідкові зв'язки в системі «природа – людина – виробництво», ввести учнів у світ соціальної екології й геоекології; зробить навчання більш захоплюючим; використовувати проблемний метод навчання; показати можливості застосування екологічних знань на практиці; широко використовувати краєзнавчий матеріал.

При вивченні географії діти усвідомлюють актуальність та практичну необхідність сучасних знань про особливості довкілля (природного та техногенного) для життєдіяльності населення, функціонування господарських об'єктів та можливий шкідливий вплив зміненого довкілля на різноманітні процеси життя людей. Прикладом може служити вивчення головної водної артерії нашої держави – р. Дніпро. У результаті втілення в життя плану спорудження грандіозних гідроелектростанцій, річка в середній течії перетворилась в ланцюг майже з'єднаних один з одним водосховищ. Уже добре відомі негативні наслідки створення цього ланцюга штучних водойм. Ми живемо в районі водосховища (м.Таврійськ), вирішення проблеми каскадів у цілому є й проблемою нашої місцевості. Дітям, після вивчення загальної характеристики природних умов запропоновано розробити варіанти виходу із кризової ситуації.

Наведемо результати дитячих досліджень:

– деякі схилиються до того, що потрібно повернути русло до природного стану, спустити воду з водосховищ, використовувати атомну енергетику;

– частина учнів пропонує перенести гідроелектростанції на малі річки Карпат, що мають швидку течію та високий кут падіння води;

– усі зійшлись на необхідності очищення стічних вод.

Така робота дає можливість учням відчувати свою причетність до проблем регіону й головне – формує відповідальність за майбутнє природи краю, виховує бажання діяти.

При вивченні економічних та екологічних проблем області ефективною формою узагальнення знань є рольова гра. Мета її – формування усвідомленого, небайдужого ставлення до результатів діяльності людини в природі, розвиток економічного та екологічного мислення школярів.

Наприклад, гра «Орендатор». Основою гри стала оренда місцевості «Васильєвська балка» – відомої всім, як мальовничий

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

куточок Херсонщини. У зміст гри введені поняття «оренда», «прибуток», «екологічний захист». Учні стають «орендаторами», що взяли в орендне використання землі Васильєвської балки. Перед ними стоїть завдання: як доцільніше використати ці землі (посіяти зернові, побудувати ферму, посадити сад тощо). Які екологічні проблеми ви будете вирішувати? Які проблеми можуть виникнути при веденні будівництва, обробці земель, будівництві дороги.

Результатом вивчення та розгляду проблем оренди району є створення проекту. Проект може бути у вигляді плану, схеми або малюнка з поясненнями. Проекти приймаються індивідуальні та колективні. Розглядають проекти «збори орендаторів», затверджують кращі. Найцікавішими та економічно вигідними виявились проекти вирощування зернових культур зі створенням лінії переробних підприємств та проект по переробці сміття. Діти не без підстав уважають, що на хліб завжди знайдеться покупець, а джерело сировини – сміття ніколи не вичерпається. Учні запропонували також проекти: створення зони відпочинку (сільський туризм) та проект створення мінізаповідника.

На жаль, у нинішніх суспільно-економічних умовах нашої країни, економічних важелів для своїх проектів діти не знайшли.

Під час створення проектів учні усвідомлюють актуальність проблем довкілля для всього людства, своєї країни, свого міста, особливо для себе.

Не менш важливого значення в екологічному вихованні посідають екскурсії в природу – у парк, до лісу, до річки, на водосховище. В. Сухомлинський важливого значення надавав природі як засобу фізичного, розумового, морального та естетичного виховання [10, с. 42]. Щоб діти краще засвоїли досліджуваний матеріал можна організувати ігри типу вікторини, на зразок популярних телешоу «Що? Де? Коли?», «Поле чудес», «Хто я?».

Спілкування із природою, на думку В. О. Сухомлинського, – засіб формування високих моральних якостей [10, с. 289]. І дійсно краса природи надихає дітей творити добро, допомагає їй боротися з порушенням екологічного законодавства, допомагати дорослим вирішувати важливі проблеми екології, від яких може залежати наше життя. Засоби екологічного виховання дають молоді можливість відчувати себе невід'ємною частиною живої природи, Землі-Матері, як родоначальниці всього живого. Завдяки цьому в кожного учня формуються погляди, переконання, що на природу треба дивитись «не з гори» і «не

Орфографічне розділення слів

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Орфографічне розділення слів

збоку», а із середини Біосфери, як живого світу. У такому разі в молоді не виникне неосмислене бажання все руйнувати, трощити, нищити, а навпаки, вона сприймає природу, як свій зелений дім, як найважливішу умову, єдине середовище життя. Формується у вихованців розуміння багатогранної цінності природи, як джерела матеріальних і духовних сил суспільства й кожної людини зокрема.

Таким чином, нова філософія життя має навчити нас поважати Природу, Землю, екосистеми й поводитися в довіллі так, щоб життя на планеті Земля продовжувало існувати. Екологічні проблеми України кидають системі освіти виклик – виховати учнів, які б відчули себе частинкою природи. І в першу чергу провідником екологічного виховання в школі повинен бути вчитель.

Література:

1. Дробноход М.І. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою. – К.: МАУП, 200. – С. 75.
2. Дяченко Т.Л. Ставлення до природи у дітей східних слов'ян // Шлях освіти. – 2002. – №3. – С. 49-53.
3. Жадан В. І. Як вивчати свій край. – К., 1981.
4. Закон України «Про Екологічну освіту і виховання». – 2003.
5. Качинський І. О. Про екологічну безпеку України. – К.: Розбудова держави. – 1994. – С. 48.
6. Концепція екологічної освіти України. – 2001.
7. Національна доповідь про стан навколишнього природного середовища в Україні. – К., 1992.
8. Примак А.В. Екологічна ситуація на Україні і її моніторинг: аналіз й перспективи. – К., 1990.
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К., 1990.
10. Хижняк М.І., Нагорна М.А. Здоров'я людини та екологія. – К., Здоров'я, 1995.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМУ «СОНЯЧНІ ПРОМЕНІ» НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті наведені приклади практичного використання прийому «сонячні промені» у процесі навчання англійської мови.

Теперішній час постійно вимагає від учителів, методистів, упровадження й удосконалення різноманітних «ноу-хау» в повсякденній педагогічній роботі. Одним із таких є прийом «сонячні промені». Ідея застосування «сонячних променів» не така вже й нова для педагогічної практики європейських країн, а от її впровадження на Херсонщині почалося лише наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Цей прийом широко використовують у Херсонських ЗОШ №№ 27, 57. Прийом «сонячних променів» допомагає різноманітно, калейдоскопічно подати інформацію. Він є досить актуальним, адже спроможний формувати на високому рівні певні компетенції учнів на уроках англійської мови.

Відомо, що відповідно до вимог Міністерства освіти і науки України педагоги повинні розвивати в школярів чотири види компетенцій: мовленнєву, мовну, соціокультурну і загально-навчальну [1, с.6]. «Сонячні промені» і є тією колективною усною творчою співпрацею вчителя й учнів, де можливе формування вищезазначених компетенцій.

Структура «променів» складається із сонця, ключової теми («сонця»), яку треба розкрити за допомогою її складової (вісьма «сонячних променів»). Цей прийом можна ефективно використовувати майже на всіх етапах навчання школярів, починаючи з 3-4 класу й закінчуючи 11 класом. «Сонячні промені» розвивають мовні монологічні вміння й навички, допомагають учню сконцентруватися на головному, а також висловити своє відношення до обраної теми [4, с.126].

Важливим фактором використання цього «ноу-хау» є те, що прийом формує мовленнєві, навчально-пізнавальні й загальнокультурні вміння учнів [2, с.5]. До мовленнєвих умінь ми відносимо здатність учнів у говорінні розкривати «сонячні промені» англійською мовою. Навчально-пізнавальні вміння – це можливість за допомогою вчителя або самостійно опанувати певний «промінь». Загальнокультурні вміння учнів полягають у засвоєнні культурних і духовних цінностей, у оперуванні ними, де треба дотримуватися норм поведінки, толерантно ставитися до

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

чужої думки.

Розвиток зазначених умінь за допомогою прийому «сонячні промені» можна розглянути на прикладі вивчення теми «Природа» (3 клас) [3, с.22]. Вона й буде «сонцем», а його складовими частинами будуть рими, вірші про природу, дикі й свійські тварини на природі, ігри на природі тощо. Головне для вчителя – вибрати сім найважливіших компонентів плюс один про запас. Кожен промінь учитель підписує (на дошці, або на роздатковому матеріалі), а над восьмим – знак запитання. Чому? Тому що цей «промінь» для майбутньої думки, ідеї, висловлювання, пропозиції, яка може раптом спасти на думку учневі. У цьому – евристичність підходу. Сім «променів сонця» «пригріють» лише тоді, коли за кожним із них учень зможе підготувати свій виступ. Підходячи до останнього, восьмого «променя», під яким стоїть знак запитання, вчитель звертається до учнів: «Про що ще ми з Вами не говорили?» або «Чи є у вас якісь ідеї?». Учні цілком слушно можуть відповісти: «Ми ще не говорили про наше ставлення до природи» або «У нас є ідея: давайте поспілкуємося про те, як її берегти». Якщо пропозицій декілька, учитель повинен уважно вислухати всі, а потім вибрати найважливішу, найактуальнішу або найцікавішу. Якщо в учнів нема думок, учитель мусить заздалегідь продумати роботу таким чином, щоб підвести учнів до «еврики». Цією схемою слід користуватися наприкінці циклу уроків, присвячених тій чи іншій темі. Система 7+1 має евристичний, пошуковий характер, вона ефективна в групах, де вчать 8-10 учнів і тоді кожному достається свій «промінь».

За допомогою «сонячних променів» поступово і систематично формується комунікативна компетенція учнів. Це своєрідний підсумок теми, де учні «відшліфовують» вивчений матеріал, висловлюють свою точку зору, інколи дискутують із тієї чи іншої проблеми [5, с.1].

На середньому етапі навчання кількість «променів» залишається, але поглиблюється їх зміст, змінюється їх рівень, ускладнюється їх наповненість. Вони повинні бути семантично й лексично насиченими. У 6-у класі є тема «Подорож» [3, с.52]. Складовими частинами теми можуть бути вірші про подорож, види подорожей, підготовка до них, вартість квитків, термін, улюблена подорож тощо. При ретельному вивченні теми можна без особливих ускладнень скласти два «сонця» з «променями» 7+1. Головним фактором повинна бути умова, щоб усі «промені» в більшому чи меншому обсязі вивчалися учнями. Учителю слід

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

продумати про обов'язковий виховний момент на уроці.

Творчий і критичний підхід до розкриття теми дуже важливий на старшому етапі навчання. У даному випадку корисно зробити акцент на інтегроване опанування учнями комунікативних умінь на достатньо високому рівні. Функції «сонячних променів» можуть мати як незмінний, так і ситуативний характер. Розглянемо тему «Молодіжні проблеми», яка є актуальною в 10-11 класах. Що найсуттєвіше для молоді? Які проблеми хвилюють молодь зараз? У чому спільні й відмінні риси молодіжних проблем України й Великої Британії? Ці та інші питання можна опрацювати, обравши схему «сонячних променів».

Складовими «сонця» можуть бути проблеми, пов'язані зі ставленням до батьків, до навчання, стосунки із суспільством, із протилежною статтю тощо. За необхідності можна налічити більше 20 «променів», і кожен із них повинен мати не тільки інформативний, але й проблемний аспект. Молодіжні угруповання й кохання, відпочинок і гроші, розваги й наркотики, пошук свого «я» і самотність, одяг і житло, робота й захоплення... Список можна продовжувати.

«Сонячні промені» будуть більш ефективними, якщо використовувати не тільки систему взаємодії «учитель-учень», а й працювати в парах, групах. У старших класах корисно залучати різноманітні інформаційні джерела. Багато залежить від учителя, від його вміння окреслити список «променів» задля повного розкриття й опрацювання теми.

Підбиваючи підсумок, слід зазначити, що «сонячні промені» ефективні тому, що вони гнучкі й компактні, ніколи не вичерпають своїх можливостей, їх легко використовувати при вивченні майже будь-якої теми, вони є продуманим, виваженим педагогічним прийомом, який спонукає і вчителя, і учня до творчості, розвиває і збагачує їх інтелектуальні здібності.

Література:

1. Коваленко О.Я. Про вивчення іноземних мов у 2006-2007 н.р. Методичні рекомендації // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006, – № 3. – С. 6.
2. Коваленко О.Я. Про вивчення іноземних мов у 2007-2008 н.р. Методичні рекомендації // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007, – № 2. – С. 5.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов // Відп. за випуск Коваленко О.Я. – К.: Перун, – 2005. – С.22, 52.

4. Саломатов К.И., Шатилов С.Ф. Практикум по методике преподавания иностранных языков. – М.: Просвещение, – 1985. – С. 126.
5. Fausek G. Modern Teenagers. Family Relationship. Parents – Children Problems (10th Form) // English language & culture weekly. – 2002. – № 1 (97). – P. 1-2.

Примакова В.В.*

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті йдеться про можливі шляхи формування наукової картини світу молодших школярів.

На важливість проблеми формування наукової картини світу школярів сьогодні вказує Національна доктрина розвитку освіти в Україні, де зазначено, що одним із завдань системи освіти є забезпечення «формування в дітей і молоді цілісної наукової картини світу й сучасного світогляду [1]. Процес формування наукової картини світу людини має бути систематичним, послідовним. Без певної систематизації, узагальнення ці знання не перетворяться в цілісну картину уявлень про світ, природу, життя суспільства. Саме тому в більшості випадків його формування розпочинають із початком навчання дитини в школі [2]. Уже в початковій школі потрібно створити умови для певної інтелектуальної діяльності учнів, і зробити це здатен тільки компетентний, підготовлений педагог. Щоб сформувати систему узагальнених принципів, положень, понять, законів та уявлень у дітей, учитель повинен, по-перше, сам вільно володіти відповідними знаннями, а, по-друге, бути озброєним методикою, що дозволить формувати наукову картину світу дитини.

Проблему формування наукової картини світу молодших школярів розглядали у своїх працях видатні педагоги минулого. К.Ушинський підкреслював важливу роль міжпредметних зв'язків у формуванні картини світу в учнів. Висловлював ідеї про шляхи формування наукового світобачення дітей В.Сухомлинський. Сучасні дослідники С.Гончаренко, І.Омельяновський, Г.Бабуріна та ін. дали визначення поняттю «наукова картина світу». С.Гончаренко, Н.Нетребко та А.Степанюк виділили три підходи до визначення сутності наукової картини світу, розглядаючи її як форму систематизації наукових знань, як розділ філософії, як світоглядні знання [2]. У своїх роботах В.Кузьменко проаналізував вплив трудового навчання та прикладних

* © **Примакова В.В.**

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

мистецтв на становлення в школярів наукової картини світу; розкрив шляхи її формування засобами інтегрованих навчальних курсів та засобами народного фольклору; підготував навчально-методичні рекомендації для підготовки студентів до формування в учнів наукової картини світу. Результати цих досліджень можуть бути корисними для вчителів початкових класів у розумінні суті поняття «наукова картина світу». У цих дослідженнях, на жаль, недостатньо приділено уваги питанню формування наукової картини світу молодших школярів та підготовки до цього вчителів.

Результати анкетування, проведеного серед слухачів курсів підвищення кваліфікації – учителів початкових класів, дають змогу зробити висновок: у 60% вчителів виникли труднощі з визначенням шляхів формування наукової картини світу учнів, майже всі хотіли б отримати додаткову інформацію із цього питання. Тому мета статті – проаналізувати можливі шляхи формування наукової картини світу молодших школярів.

Філософський словник під ред. І.Фролова дає таке визначення поняттю: «Картина світу – цілісний образ світу, що має історично обумовлений характер; формується в суспільстві в рамках вихідних світоглядних положень. Під науковою картиною світу розуміють систему загальних принципів, понять, законів та наочних уявлень, що формується на основі синтезу наукових знань. Наукова картина світу – ланцюг, що пов'язує між собою світогляд та фундаментальні спеціальні форми теоретичного усвідомлення дійсності» [3,183].

За визначенням В.Кузьменка, наукова картина світу – це компонент світогляду, який відображає цілісну систему уявлень про загальні властивості та закономірності природи, яка формується в результаті філософського узагальнення, синтезу раціонально-теоретичного й чуттєво-емпіричного знання [2].

Останнім часом науковці та педагоги-практики наголошують, що предметна структура навчального плану загальноосвітніх закладів не забезпечує можливості формування в учнів цілісної наукової картини світу. Молодші школярі засвоюють окремі знання, не завжди розуміючи, як їх застосувати на практиці, тому що картина світу, яка виникає в них, має фрагментарний характер. Уникнути цього допомагають міжпредметні зв'язки, інтеграція навчальних дисциплін, організація дослідницької та творчої діяльності в навчально-виховному процесі та ін. Щоб успішно формувати наукову картину світу учнів, педагогу треба постійно враховувати складові цього процесу. Учитель має не

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

тільки озброїти учня міцними знаннями, а ще й навчити його зіставляти, порівнювати, робити висновки узагальнення, систематизувати та взаємопов'язувати знання з різних навчальних предметів. Тоді картина світу дитини буде цілісною, збагаченою власними поглядами на життя, розумінням змін, що відбуваються в ньому. Тому одним зі шляхів формування наукової картини світу молодших школярів є міжпредметні зв'язки. На необхідність їх здійснення у свої часи звертали увагу Я.Коменський, І.Песталоцці, К.Ушинський та інші класики педагогічної науки. Я.Коменський підкреслював важливість зв'язку між предметами для формування в учнів системи знань та цілісного уявлення про навчальний процес, зазначаючи: «Усе, що перебуває у взаємозв'язку, має викладатися в такому самому взаємозв'язку» [4,279]; І.Песталоцці, вимагаючи встановити взаємозв'язки між навчальними предметами, закликав: «Приведи у своїй свідомості всі взаємопов'язані між собою предмети в той зв'язок, у якому вони дійсно знаходяться в природі» [5,175]. К.Ушинський звертав увагу на необхідність зв'язків між тим, що вивчалось раніше в молодших класах і тим, що вивчається зараз, наголошуючи: «так само, як в історії людства, знання будуються в систему, а не система наповнюється знаннями» [6, 75].

Широкое використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі сучасної школи не тільки підвищує якість навчання, а ще й ефективно впливає на формування в учнів критичного мислення, узагальненої системи поглядів, наукової картини світу молодших школярів, сприяє виробленню в них навичок творчої діяльності. Сучасні науковці І.Козловська, В.Сидоренко довели, що міжпредметні зв'язки є складовою інтеграційних процесів, які у свою чергу вимагають запровадження інтегрованих навчальних курсів, дисциплін тощо [2]. Отже, інтеграція є невід'ємною складовою процесу формування наукової картини світу молодших школярів.

Інтеграція – це процес і результат окремих дисциплін чи їх циклів, які приводять до вдосконалення навчально-виховного процесу [7]. Інтегрований підхід у початково-виховному процесі початкової школи сприяє формуванню в молодших школярів умінь аналізувати інформацію з різних сторін, використовувати знання з різних предметів на практиці, що дуже важливо для їх систематизації. К.Ушинський підкреслював, що «голова учня, яка наповнена уривчастими, не зв'язаними між собою знаннями, подібна до комори, де панує безлад, і де сам господар нічого не

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

знайде, а голова, де тільки система без знань, схожа на лавку, у якій на всіх ящиках є надписи, а в ящиках пусто» [8,355]. Тобто картина світу молодшого школяра створюється на основі знань, які учень уже отримав, а також завдяки включенню його у відповідну аналітичну діяльність.

У зв'язку із цим, слід відзначити, що в школах країни введено в практику роботи початкових класів інтегрований предмет «Я і Україна» для учнів 1 – 2 класів (автори програми Н.Бібік, Т.Байбара, Н.Коваль), мета створення якої – сприяння формуванню в учнів потреби до пізнання світу й людини в ньому як біологічної істоти. Для інтегрованого курсу створені програма, підручники, рекомендації до їх використання. Одним із головних завдань предмету є «формування в учнів уявлення та поняття про цілісність світу, природне та соціальне оточення як середовище життєдіяльності людини, її належність до природи і суспільства» [9, 246]. В.Ільченко, К.Гуз пропонують інтегрований курс «Я і Україна. Довкілля», мета якого: формування в учнів відповідно до вікових особливостей, цілісності знань про довкілля й людину як його невід'ємну складову; розвиток цілісності мислення, пізнавальної активності, мотивації навчання, комунікативності молодших школярів. Пріоритетне завдання курсу: «Засвоєння учнями системи знань про середовище, життя та людину як невід'ємну складову її природного, суспільного, зміненого людиною довкілля» [9, 277]. Отже, обидві програми спрямовані на формування цілісної наукової картини світу молодших школярів. Для них створені підручники, зошити із друкованою основою, рекомендації до їх використання. Ці інтегровані курси із природничих дисциплін офіційно включено до базового навчального плану загальноосвітньої школи, але вчителям, що їх викладають, необхідна якісна фахова підготовка із суміжних природничих дисциплін.

Ще одним прикладом комплексного підходу до формування в учнів цілісної наукової картини світу сьогодні є впровадження в школах держави Всеукраїнської програми розвитку дитини за науково-педагогічним проектом «Росток» (керівник проекту – Т.Пушкарьова), метою якого є підвищення рівня духовного, психічного, морального, інтелектуального, фізичного й творчого розвитку учнів на засадах інтегрованого підходу, гуманітаризації та екологізації змісту й методів навчання й виховання, організації творчої діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

Одним зі шляхів формування наукової картини світу учня

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

початкових класів є організація в навчально-виховному процесі дослідницької діяльності. Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що з'являється в результаті функціонування механізмів пошукової активності та будується на основі дослідницької поведінки [10]. Дослідницька діяльність передбачає наявність мотивуючих факторів (пошукову активність), аналізу отриманих результатів, оцінки розвитку ситуації, прогнозування (побудови гіпотез) та її подальшого розвитку. Отже, наступним кроком такої діяльності буде корекція (моделювання й реалізація наступних дій) та перевірка результатів дослідження на практиці (спостереження, експеримент). Така робота дає змогу дитині відчувати себе мислителем, спостерігачем і дослідником, а вчителю зробити більш цікавими уроки, поєднати їх із життям, показати необхідність узагальнення знань та можливості їх використання.

Свого часу були запропоновані шляхи формування наукової картини світу молодших школярів видатним педагогом В.Сухомлинським, що працював у Павлиській школі на Полтавщині. Василь Олександрович наголошував, що знання стають діючим фактором тільки тоді, коли особистий погляд на явища оточуючого світу охоплює всі сфери життєдіяльності школярів, а погляди людини на світ проявляються не тільки в тому, що і як вона вміє пояснити, але і в можливості щось довести, ствердити, відстояти своєю творчою працею [11]. Видатний педагог визнавав необхідність формування в учнів інтегрованої картини світу не лише на основі отриманих знань, а й у ході спостережень за оточуючим життям. Результатом таких спостережень, наприклад, були письмові роботи учнів 3-4 класів на теми: «Як сходить сонце», «Роса на траві», «Радуга на небі», «Як живуть бджоли», «Як подорожує крапля води» та інші. [12].

«Спостерігаючи те чи інше явище, учні, звичайно, ще не можуть зрозуміти його закономірностей, причинних зв'язків, але таке завдання перед ними й не ставиться. Важливо, що учні замислюються над суттю явищ, у них виникає багато запитань, і прагнення зрозуміти ту чи іншу закономірність стає потребою», – писав В.Сухомлинський [12, 5]. Видатний педагог закликав робити все, щоб не перетворити дитину на «сховище знань, комору істин, правил і формул», а навчити її думати, мислити, сприймати навколишній світ із його закономірностями, явищами, фактами, істинами [13].

Отже, можливими шляхами формування наукової картини

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

світу молодших школярів є міжпредметні зв'язки, інтеграція навчальних дисциплін, організація дослідницької та творчої діяльності в навчально-виховному процесі та ін. Їх комплексне, послідовне, систематичне використання в навчально-виховному процесі сприятиме розумінню дитиною закономірностей об'єктивного світу, єдності його окремих частин.

Питання, висвітлені в статті, лише частково розкривають напрямки роботи вчителя початкових класів із проблеми формування наукової картини світу дитини. Перед сучасним педагогом стоїть завдання проаналізувати свою роботу й спрямувати її на забезпечення можливості кожної дитини сприймати та пізнавати оточуючий світ цілісно, розуміючи його закономірності, пізнаючи й розуміючи самого себе. Питання, що постають у зв'язку із цим, торкаються лише окремих моментів цілого комплексу філософсько-світоглядних проблем, які потребують подальшого дослідження.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 4-6.
2. Кузьменко В.В. Формування в учнів наукової картини світу (XX століття): Навчальний посібник. – Херсон: РІПО, 2006. – 222 с.
3. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН, 1955. – С. 279.
5. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1963. – Т. 2. – С. 175.
6. Ушинский К.Д. Твори в шести томах. – К.: Рад. школа. 1954. – Т.2. – С.75.
7. Берулава М.Н. Проблемы дидактической интеграции естественно-научных и профессионально-технических дисциплин в профтехучилищах // Новые исследования в пед. науках. – 1988. – №1. – С.52-54.
8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.: Л.: Изд-во АПН, 1949. – Т.5. – С.355.
9. Програми до середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
10. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение младших школьников. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.: ил.
11. Кузьменко В.В. Ідеї формування в учнів наукової картини світу у спадщині В.О.Сухомлинського // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск №12. – Вінниця: Друкарня ТД «Эдельвейс и К°», 2005. – С.75-77.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

12. Сухомлинський В.О. Підготовка учнів до трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1957. – С.5.
13. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.3. – С. 7-279.

Стребна О.В.*

ПРОЕКТНА РОБОТА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано використання методу проектів під час громадянського виховання молодших школярів у позаурочній діяльності.

Проблема виховання громадянина-патріота постала перед людством тоді, коли виник перший державний устрій. Якісно нову демократичну державу можуть створити лише свідомі громадяни, які люблять країну, свій народ і готові самовіддано служити їх інтересам.

Виховання в молодших школярів почуття любові до Батьківщини, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині визначені як проблеми загальнодержавного масштабу. Громадянське становлення особистості учня на уроці, а особливо в позаурочній діяльності розширює діапазон прояву її здібностей, дозволяє кожній дитині зайняти гідне місце в житті свого класу, школи, громади та проявити свою громадянську й соціальну активність.

Проблема громадянського виховання завжди привертала до себе увагу філософів, педагогів і психологів. Ще стародавні мислителі (Аристотель, Платон, Плутарх, Сократ) з'ясовували суть такого виховання, обґрунтовували шляхи й методи його реалізації.

Новизну й своєрідність у тлумачення громадянського виховання внесли російські науковці (Є.Бондаревська, О.Газман, А.Гаязов, Т.Заславська, та ін.).

Значну увагу йому приділено й у працях сучасних вітчизняних учених (І.Бех, В.Поплужний, О.Сухомлинська, М.Чепіль, К.Чорна та ін.).

Проблему форм та методів громадянського виховання розглядали у своїх дослідженнях такі зарубіжні та українські науковці: Г.Іващенко, Т.Завгородня, П.Кендзьор, Б.Лихачов, В.Петрова, В.Столетова Вони особливу увагу звернули на необхідність

* © **Стребна О.В.**

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

широкого використання активних методів виховання.

Аналіз останніх наукових праць і публікацій свідчить, що дослідники зосереджуються, головним чином, на обґрунтуванні загальних теоретичних основ громадянського виховання молодших школярів. При цьому недостатньо уваги приділено пошукам форм і методів громадянського виховання в процесі позаурочної діяльності, використанню кращих зразків зарубіжного досвіду, що негативно позначається на результатах теорії й практики розв'язання даної проблеми. Потребує розгляду й використання методу проекту під час виховання молодших школярів.

З огляду на зазначене вище, метою статті є розгляд методу проекту як ефективного під час громадянського виховання молодших школярів у позаурочній діяльності.

Сьогодні громадянське виховання молодших школярів набуває особливого значення, виникає гостра потреба у визначенні основних його засад, цілей, форм та методів, які ефективно забезпечували б процес розвитку й формування громадянина держави. Тому ідеї громадянського виховання особистості посідають важливе місце в низці державних документів та визначаються пріоритетними напрямками в освіті. За Державним стандартом початкової загальної освіти при викладанні курсу «Я і Україна» вчителі початкових класів «створюють передумови для засвоєння учнями різних видів соціального досвіду, системи цінностей суспільства, морально-правових норм, традицій» [1, с. 137]. Також у цьому документі зазначено, що педагоги мають формувати в школярів почуття «патріотизму, свідомого бажання зробити свій внесок у становлення України як демократичної держави – рівноправного члена світової спільноти» [1].

Рівень громадянського виховання учнів зростає в тому разі, коли навчальна й виховна програми в школі та громадська діяльність у суспільстві гармонійно та систематично поєднуються. Відповідно таке виховання передбачає як інтеграцію всіх ланок шкільного навчально-виховного процесу, так і активне залучення школяра до свідомої суспільної участі в позашкільній діяльності. Тому формування свідомого громадянина, патріота, людини із притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру повністю залежить від використання вчителем початкових класів ефективних форм та методів громадянського виховання поза уроків. Лише в позаурочній діяльності педагог може реалізувати принципи

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

безперервного виховання, народознавчого, людинознавчого й особистісного підходу; будувати виховний процес на принципах добровільності та співробітництва (діти більше розкриваються як особистості під час вільного, більш комфортного спілкування після уроків, вони менш напружені й більш відкриті), на основі глибокого й систематичного вивчення школярів, їх інтересів, запитів, можливостей; формувати гуманні відносини з учнями на рівні співробітництва й співтворчості з урахуванням національних традицій, соціального оточення; вести педагогічну пропаганду, домагаючись єдності виховної діяльності школи, позашкільних закладів, сім'ї та громадськості.

Пріоритетну роль у громадянському вихованні відіграють активні форми та методи, що стимулюють пізнавальну та пошукову активність молодших школярів, творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення, розвивають аналітичні, дослідницькі й комунікативні навички та базуються на принципі багатосторонньої взаємодії. У науково-педагогічній літературі описано багато таких методів, класифікація їх наведена нами в таблиці 1.

Таблиця 1

Класифікація методів громадянського виховання

<i>Група методів</i>	<i>Змістова характеристика</i>
Ситуативні	Розгляд реальної або придуманої ситуації
Дискусійні	Обговорення різних проблем, цілеспрямований обмін ідеями, судженнями, думками
Рефлексивні	Самоаналіз, осмислення, оцінка власних дій або дій групи
Пошукові	Добування конкретної інформації із різних джерел, модель наукового дослідження
Асоціативні	Асоціативне мислення
Аналітичні	Критичне мислення – дедукція – від конкретного до загального та індукція – від загального до конкретного
Ігрові	Імітація, моделювання реальних або придуманих ситуацій
Проектні	Мета – освоєння способів діяльності та ключових компетенцій в умовах вирішення реально значимого соціального завдання

Із таблиці видно, що до активних форм та методів громадянського виховання в позаурочній діяльності входять як вербальні (рефлексивні, дискусійні), так і діяльнісні (ігрові, проектні).

П.Кендзьор зазначає – найбільш ефективними є форми та

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

методи, що виводять учнів за стіни школи, прилучають їх до діяльності спільно із громадськими організаціями, сприяють вияву ініціативи щодо участі в самостійних корисних та суспільних справах [7]. Такою, на нашу думку, є проектна робота. В її основі лежить діяльнісний підхід, спрямований на формування в молодших школярів ключових компетенцій, зокрема й тих, що складають основу громадянської компетентності особистості. До таких компетенцій, важливих із точки зору громадянського виховання, можна віднести ті, які проявляються в наступних уміннях: використовувати свій досвід; критично аналізувати отриману інформацію, брати участь у дискусіях та відстоювати свою думку; співпрацювати в групі; вирішувати конфліктні ситуації; приймати рішення та прогнозувати їх наслідки; нести відповідальність.

Відомий російський спеціаліст у сфері проектної діяльності О.Полат визначає проектну діяльність, як «спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми учнями, яка повинна завершитися ... практичним результатом» [4]. Можна визначити основні компоненти проектної діяльності учнів як дидактичного методу: наявність освітньої проблеми (складність і актуальність якої відповідає навчальним запитам і життєвим потребам молодших школярів); планування дій для шляхів вирішення проблеми (структурування діяльності відповідно до класичних етапів проектування); пошук інформації (обробка, осмислення, представлення учасникам проектної групи); практичне або теоретичне значення результату діяльності; презентація роботи, її соціальне значення та готовність до застосування (впровадження) результатів проекту.

Існує декілька підходів до класифікації проектів. За діяльністю учнів проекти розподіляються на групи. Практико-орієнтований проект націлено на соціальні інтереси учасників (проект шкільного саду, парку). Його результати можна використати в житті класу, школи, мікрорайону. Дослідницький проект за структурою нагадує наукове дослідження: визначення теми, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотези й накреслення шляхів розв'язання проблеми (більше підходить для учнів основної школи). Інформаційний проект спрямований на збирання інформації про який-небудь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту із цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів та представлення для широкої аудиторії. Творчий проект не має детально

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

опрацьованої структури спільної діяльності учасників, він розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групю логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Це може бути рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, свято. Ігровий проект найбільш складний у розробці та реалізації. Учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і особистості, які реально існують, імітуються їх соціальні та ділові стосунки, що ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями. Ступінь творчості учнів дуже високий, але домінуючим видом діяльності все-таки є гра.

Виділимо, ще особливий тип проектів як соціальний проект, це програма реальних дій, в основі яких лежить соціальна проблема, яка потребує негайного розв'язання. Таке проектування можна реалізувати в позаурочній роботі класу і може стати системою, провідним принципом у роботі всієї школи та громади. У цьому випадку воно стає найбільш повним і ефективним надбанням проектної діяльності учнів, об'єднує шкільну та позашкільну діяльність, створює правовий простір школи.

Ефективним методом громадянського виховання в позаурочній діяльності є навчально-телекомунікаційний проект. Це спільна навчально-пізнавальна творча або ігрова діяльність учнів-партнерів, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, яка має мету – дослідження певної проблеми, узгодження методів, способів діяльності й спрямована на досягнення результату. Навчально-телекомунікаційний проект дозволяє учням різних країн спілкуватися один з одним; вивчати культуру, традиції, звичаї, ритуали різних народів, порівнювати їх (із чимось погоджуватись, а щось переосмислювати та робити свої висновки); разом знаходити підходи до вирішення спільних соціальних проблем. Таким чином, навчально-телекомунікаційний проект на сьогодні є найбільш ефективним методом у вирішенні таких важливих завдань громадянського виховання, як формування толерантності, розуміння цінності кожної людини, формування готовності до міжнародного співробітництва.

Ще один вид проекту – соціальна акція. Суть акції як метода громадянського виховання в тому, що кожен учень або група школярів обирають собі «об'єкт піклування» чи «добру справу», займаються цим та постійно розповідають і обговорюють з однолітками свій досвід (деякі діти ведуть «Щоденники добрих справ»). У практиці шкіл відомі наступні варіанти соціальних акцій: допомога людям похилого віку; допомога бездомним

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

тваринам, допомога дітям із дитячих будинків. Школярі не лише збирають для малюків дитячі книжки, канцтовари, іграшки, речі, але й спілкуються з ними, показують їм різні вистави та концертні акції. Соціальні акції проходять під красивими гаслами: «Хто сказав, що ми не можемо змінити світ!», «Допоможи своїм молодшим друзям – звіряткам!», «Книжкова лікарня» тощо. Соціальні акції виховують у дітей людяність, доброзичливість, відповідальності за свої дії, віру в себе та розуміння «значення життя як найвищої цінності» [2, С.248].

Узагальнюючи, ми визначаємо, проектна робота дуже перспективна, оскільки в ній кожен з учасників не втрачає свого статусу активної діючої особистості, намагається зайняти в групі позицію, що відповідає його можливостям: знанням, умінням, здібностям, мисленню; учиться міркувати, ставити запитання, шукати власні відповіді, робити висновки, брати участь у громадському житті свого села або міста, реалізувати свої здібності на благо держави.

Отже, громадянське виховання молодших школярів буде ефективним за умови використання вчителями методу проекту в позаурочній діяльності, що спрямовує процес виховання таким чином, аби допомогти молодшим школярам адаптуватися до інтенсивних соціальних змін, ствердити відчуття власної причетності до розвитку суспільства, навчитися самостійно розв'язувати проблеми особистих взаємин, брати відповідальність на себе, конструювати самого себе й навколишній світ.

Зазначене вище свідчить, що позаурочний рівень організації громадянського виховання має на сьогодні достатню палітру конкретних форм та методів роботи вчителів початкових класів, серед яких важливе місце посідає проектна робота.

Дана стаття не вичерпує проблеми дослідження, оскільки можна розглядати використання інших ефективних форм та методів громадянського виховання як у позаурочній діяльності, так і на уроках у початковій школі; застосування в роботі з дорослими людьми (студентами вузів, педучилищ); з батьками, громадою.

Література:

1. Книга вчителя початкової школи: Довідково-методичне видання / Упоряд. Г.Ф.Древаль, А.М.Заїка. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків: ТОРСИНГ ПЛЮС, 2006. – 464 с.
2. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
3. Завгородня Т.К. Основні напрями громадянського виховання

учнівської молоді у вітчизняній загальноосвітній системі
// <http://www.city-adm.lviv.ua/cep/>

4. Попов С.М. Гражданское воспитание в системе внеклассной работы
// Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: РГБ, 2005.– 154 с.

Чекаліна С.І.*

ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті розкриваються культурно-історичні підвалини виховного процесу курсу історії України в концепціях народознавства, козацької педагогіки та національної системи освіти. Ядром цієї системи є виховання національної свідомості учнів, стимулювання усвідомлення ними гордості за приналежність до української нації та самовідданої праці на користь Батьківщини.

Головна мета національного виховання – формування в учнів власних національних пріоритетів, надихання їх на віру у свої сили й можливості, на нові звернення в ім'я рідного народу, сприяння розвитку національної гордості та гідності, які відкривають нові перспективи в розвитку суверенної України. Національна система виховання на уроках історії України сприяє розвитку задатків і талантів кожного учня, реалізує глибоке й всебічне пізнання рідного народу, його історії, культури та духовності.

В епоху державного й духовного відродження України пріоритетна роль належить розвитку національної системи освіти й виховання, яка має забезпечити вихід молоді незалежної української держави на світовий рівень.

Національна система виховання постійно відтворює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний та інтелектуальний потенціали рідного народу, створює умови для розвитку й розквіту природних задатків і талантів кожного громадянина України, формування духовного потенціалу – найвищої цінності нації, держави. Національне виховання реалізує глибоке й всебічне пізнання рідного народу: його історії, культури, духовності нації, в основі якого лежить пізнання кожним учнем самого себе як індивідуальності і як частки своєї нації, а через неї й усього людства, організацію самонавчання й самовиховання, найефективніших шляхів розвитку й самовдосконалення особистості.

Початок демократизації в країні інтенсифікував процес

* © Чекаліна С.І.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

бурхливого національного відродження народів (етносів). Магістральним шляхом розвитку школи й освіти, підтвердженням історією розвитку всіх народів світу, багатівковим вітчизняним досвідом, є цілеспрямоване й систематичне виховання підростаючих поколінь на культурно-історичних традиціях рідного народу із творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів.

Українська нація, як і всі нації світової співдружності, має свою самобутню історію, глибоко гуманістичну ідеологію, власну філософію буття, оригінальну національну систему виховання. Ідеями національного єднання, міцної дружби, товариської взаємодопомоги й милосердя, звеличення людини просякнуті всі сфери творчої праці, природно-історичного життя українців: державно-політична діяльність, право, мораль, економіка, культура, мистецтво, національні традиції й звичаї, виховання підростаючих поколінь. Перевірені багатівковим досвідом надбання народної мудрості становлять ідейно-моральну основу виховання, яке має національні та загальнолюдські аспекти.

Освіта й виховання є важливішими компонентами культури, яка в усьому світі розвивається національними шляхами. Виховання – це насамперед засвоєння кожною особистістю духовності, культури рідного народу, його національного духу, способу буття. Відтворюючи себе з покоління в покоління (фізично й духовно) і турбуючись про вічність існування в дружнім колі народів світу, кожна нація (етнос) піклується про виховання дітей, щоб вони продовжували у віках історично-культурну спадщину батьків, дідів і прадідів.

Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Закономірно, що різні ознаки, якості людей залежно від національної приналежності потрібно виховувати не однаковими, уніфікованими для багатьох народів, націй, а навпаки, різними за змістом, засобами, методами виховної роботи, які вирилися кожною нацією протягом століть, і які є складовою та невід’ємною частиною її самобутньої матеріальної й духовної культури.

Видатні філософи, етнографи, психологи й педагоги світу здавна визнавали, що виховання має яскраво виражений національний характер. Видатний український педагог К.Д.Ушинський стверджував: «Ставши одним із елементів державного й народного життя, громадянське виховання пішло в кожного народу своїм шляхом, і тепер кожен європейський народ

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

має окрему характеристичну систему виховання» [13].

Будучи українцем, К.Д.Ушинський пишався своєю національною приналежністю, написав фундаментальну працю з українського народознавства, яка ще не надрукована ні російською, ні українською мовами. Він палко відстоював природне право кожного народу мати національну школу, національну систему виховання.

Важливі положення про національне виховання містять праці П.П.Блонського. Він зазначав, що російська школа «повинна виховувати маленьких росіян». П.П.Блонський підкреслював: «Оскільки слово «нація» має значення «народ», ми могли б назвати таке виховання глибоко національним» [1].

Відомий український педагог Софія Русова стверджувала: «Національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покалічені, а навпаки, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдного поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів...» [8].

В.О.Сухомлинський обґрунтував теорію національного самовизначення учнів у процесі навчання й виховання. Глибоко досліджуючи й розвиваючи українську національну педагогічну спадщину, В.О.Сухомлинський досяг вершини світової педагогіки, ставши, на думку багатьох учених, одним із найвидатніших педагогів ХХ століття.

На кожному етапі розвитку українське національне виховання інтегрувало кращі здобутки світової культури, які ввійшли до народних традицій і звичаїв, що стверджують добро, любов, красу, справедливість в усіх сферах життя, зокрема в справі виховання молодого покоління.

Результати світовідчуття й світорозуміння, світоглядні висновки й узагальнення українців надзвичайно цінні тим, що вони сформувалися на основі своєрідного національного буття, яке внесло у світову цивілізацію багато самобутнього.

Це яскраво позначилось і на системі виховання підростаючих поколінь українців. На цій основі сформувалася унікальна українська система виховання, серцевина якої – національний тип народного ідеалу людини. Справжнє виховання не може існувати в якомусь «чистому» вигляді, бути нейтральним щодо нації, єдиним для всіх людей планети. Виховання у всі віки було, є й буде глибоко національним за сутністю, змістом, характером і засобами його реалізації. Тому пріоритетним напрямом розвитку сучасної педагогічної теорії й

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

практики має стати утвердження національної системи виховання як провідного, системоутворюючого фактору культурно-національного відродження.

Правильно організоване національне виховання формує повноцінну цілісну особистість, індивідуальність, яка високо цінує свою громадську, національну й особисту гідність, совість і честь. Завдяки національному вихованню в дітей найповніше реалізуються природні задатки, формується національний склад мислення, психіки, національний характер і світогляд. Отже, йдеться про необхідність систематичного й цілеспрямованого виховання національного типу особистості, формування в неї національної свідомості, чим досягається духовна єдність поколінь, наступність національної культури й безсмертя нації.

Національне виховання – виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, духовності, національне виховання є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного й демократичного виховання. Воно забезпечує етнізацію дітей як необхідну й невід’ємну складову їхньої соціалізації. Національне виховання духовно відтворює в дітях рідний народ, увінчує в підростаючих поколіннях як специфічне в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй світу. Українське виховання формує з дітей типових носіїв національної культури, творців історичного шляху рідного народу, вірних продовжувачів справ, заповітів батьків і дідів.

Постійно розвиваючись, національне виховання поглиблюється, збагачується новим змістом, формами й методами впливу на підростаючі покоління. Однак не все те, що виникає в процесі розвитку національного виховання, входить до його системи. Національна система виховання містить ті компоненти, які відповідають культурно-історичним здобуткам нації, перекладає її розвитку, матеріальним, духовним цінностям і характеризуються їх єдністю, цілісністю, взаємозалежністю й взаємозв’язком усіх своїх складових. Провідні ідеї буття українського народу проймають усю національну систему виховання, інтегрують її компоненти в цілісну систему.

Національна система виховання – це історично обумовлена й створена система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі природно-історичного розвитку матеріальної й духовної культури нації. Система виховання ґрунтується на ідеях

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

національного світогляду, філософії, ідеології, а не на ідеях якогось учення, чи якоїсь партії, громадсько-політичної організації. Національна система виховання ґрунтується на родинному вихованні, народній педагогіці, науковій педагогічній думці, що увібрали в себе надбання національної виховної мудрості. Вона охоплює ідейне багатство народу, його морально-естетичні цінності, трансформовані в засобах народної педагогіки, народознавства, принципах, формах і методах організації виховного впливу на молодь, а також і систематичну виховну діяльність сім'ї, державних і громадських навчально-виховних закладів, осередків.

Кожне нове покоління включається у вже існуючу національну систему виховання, яка відображає історичні, географічні, етнографічні й психологічні особливості даного народу та адекватне його світосприймання й світорозуміння, самобутній культурно-історичний шлях розвитку. Концептуальне осмислення цілей і завдань, змісту освіти і характеру національної школи й виховання переконує в тому, що сутність національної системи виховання розкривається в основних наукових поняттях: національне виховання, національна система освіти, етнопедагогіка, національна свідомість і самовідданість, національний світогляд, національна філософія, ідеологія, народознавство, національні педагогічні кадри.

Національне виховання ґрунтується на таких фундаментальних принципах, як природовідповідність, народність, етнізація виховання, гуманізм, демократизм, зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю народу, поєднання педагогічного керівництва із самодіяльністю учнів, реалізація народознавчого, людинознавчого й особистого підходів у процесі навчання й виховання та ін.

Нині, у період бурхливого національного відродження, школа, педагогічні колективи покликані творчо осмислити уроки минулого, суть сучасних суспільних процесів і на цій основі підготувати міцний фундамент для відродження української та інших систем виховання народів (етносів), які живуть на території України.

Кожен громадянин суверенної України повинен мати свою національну свідомість і самосвідомість. Без духовного багатства, сконцентрованого в цих поняттях, неможливий повноцінний внутрішній світ людини-громадянина. Національна свідомість формується всіма засобами рідної мови, історії, культури, мистецтва, народними традиціями тощо. Надійним

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

фундаментом, на якому успішно формується національна свідомість українців, є історична пам'ять, що зберігає кожну сторінку життя, боротьби рідного народу за соціальні, політичні права на всіх етапах його розвитку.

Педагог зважає на те, що відсутність національної свідомості нерідко спричиняє оманливе відчуття «меншовартості», «другорядності» рідної мови, культури, врешті, самого себе, породжує комплекс національної неповноцінності.

Українська національна свідомість – це відчуття гордості за приналежність до своєї нації. Національна свідомість успішно формується в тих учнів, які в сім'ї і школі користуються рідною мовою, охоче вивчають історичне минуле України, її культуру. Національна свідомість концентрує всю багатогранну діяльність громадянина на загальнонаціональних завданнях, проблемах, стимулює самовіддану працю на користь України.

В учнів із національною самосвідомістю формується стійка потреба приносити користь народу, нації. У них зростає громадська відповідальність за свої вчинки. У процесі формування української національної самосвідомості одночасно виховується й справжня любов до інших народів, повага до інших культур. Істинними поборниками дружби між народами, як свідчить світова історія, є люди, що палко люблять свій народ.

Національно свідомому юнаку чи дівчині чужі зверхність, погорда в ставленні до представників інших національностей, комплекс месіанства. Такі та подібні їм негативні якості, що призводять до національного егоїзму, міжнаціональних конфліктів, проявляються в тієї частини молоді, яка має викривлену національну самосвідомість, а точніше – недостатньо сформовану самосвідомість – благородну якість людини-патріота, громадянина, поборника реальної дружби між народами. Цілеспрямовано й систематично, формуючи в молоді національні духовні якості, система виховання кожного народу утверджує свій ідеал людини-громадянина.

Українська система має свій історично-обумовлений ідеал людини-українця. У багатьох історично-культурних пам'ятках, фольклорі, художніх творах класиків наш народ виплекав і опое-тизував ідеал людини-хлібороба, людини-трударя, господаря, власника землі, яка належала дідам і прадідам. Коли чужоземні загарбники позбавляли українського селянина свободи, народ оспівував ідеал людини-козака, бунтаря, повстанця.

Ідеал типового козака, витязя, нескореного духом, захисника пригноблених іде в глиб віків. Він оспіваний у піснях,

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

легендах, класичній і сучасній літературі. Чільне місце в національній системі виховання належить узагальненому ідеалу українців – людини щирої, правдолюбної, доброзичливої. У роки відродження в народній свідомості вирізьблюється ідеал людини, яка традиційно втілює в собі м'якість і ніжність вдачі, доброту й милосердя, вірність заповітам батьків і дідів.

Херсонщина – колыска запорозького козацтва. Кримський хан Гірей у 1492 р. побудував Тягінську фортецю (це зараз с.Тягінка) – тут уперше зафіксований бойовий похід козаків, що розбили турецький корабель. Козаки освоювали землі Дикого Поля й будували мости, землянки, засновували хутори, будували укріплення, займалися мисливством, рибальством, солили рибу, займалися торгівлею, таким чином:

- 1) втягували територію сучасної Херсонщини в торгово-економічні відносини;
- 2) сприяли господарському освоєнню й заселенню Херсонщини;
- 3) сприяли розвитку національно-визвольного руху;
- 4) обороняли рубежі від загарбників.

Протягом свого 200-річного існування, козаки послідовно змінили 8 січей: Хортицьку, Томаківську, Базавлуцьку, Микитенську, Чорто-млинську, Олешківську, Кам'янську або Підпільську – (це місця бойової слави жителів Херсонщини, важливі для виховання підростаючого покоління в підвищенні національної самосвідомості).

Географічні особливості козацьких районів Херсонщини складають великий інтерес для туристів: с. Республіканець Бериславського району, де захоронений Кость Гордієнко.

Козаки господарчо освоїли праві притоки Дніпра: Кам'янка, Козацьке, Бургунка, Тягінка, Білогрудове. З лівого берега – Рогачик, Лепетиха, 5 Каїрок, Олексіївка, Кардашинка, Солонецьке, Збруївка – на місцях козацьких поселень виникли сучасні села, що зберегли історичні назви періоду козацтва.

Козаки Херсонщини, знаходячись біля Азовського й Чорного морів, здійснювали торговельні зв'язки. Через їх території проходив знаменитий шлях «З варяг у греки».

Херсонщиною проходили найбільш відомі Муровський і Чорний шляхи. З усіх Дніпровських переправ історичну славу здобули 22.

Частина знаходилася на території сучасної Херсонщини:

1. Рогачинська
2. Кам'янська

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

3. Таванська
4. Дримайлівка – с. Дримайлівка Бериславського району
5. Бургунська
6. Козацько-Кам'янська – с. Козацьке
7. Тягінська

У період існування Кам'янської Січі на території Інгулецької паланки існували постійні козацькі села, які зберегли свої назви й переросли в селища й міста – це Білі Криниці, Давидів Брід, Кривий Ріг, Милове, Золота Балка, Тернівка та інші.

Поселення запорожців були на місцях сучасних поселень Каховського району: Білозерки, Микільського, Станіславу, Нововоронцовки, Миколаївки, Дримайловки, Качкаровки, Козацького, Антоновки і 2 поселення в Херсоні: о. Карантинний і район фабрики «Красень».

Прогноївська і Інгульська паланки – це передовий пост запорожців, які охороняли поселення, несли сторожову, а також поштову службу. Період історії нашого краю з XV по XVIII ст. можна назвати запорозьким.

Геніальними виразниками самосвідомості українського народу на різних етапах його історичного розвитку були Тарас Григорович Шевченко, Михайло Сергійович Грушевський, Володимир Кирилович Винниченко та інші. Вони досліджували й змальовували історичну долю нашого народу, його культуру, особливості національного характеру, намагалися усвідомити його національні інтереси і цілі. Тому кожен, хто хоче бути національно свідомою людиною, повинен вивчати їхні твори, з уривками яких ми знайомимось на уроках історії, щоб глибоко зрозуміти національні особливості нашого народу.

Разом із тим, ми повинні усвідомлювати, що сучасний етап національно-культурного відродження й державотворення України відбуваються за історично нових умов, які суттєво відрізняються від попередніх етапів нашої історії. А це означає, що ті цілі й шляхи їх досягнення, які були накреслені раніше в нашій національній самосвідомості, не можуть бути просто перенесені в наш час. Вони потребують уточнення й конкретизації з урахуванням особливостей саме нашого часу, сучасного етапу й перспектив розвитку України. Тільки так можуть бути визначені цілком реальні шляхи подальшого розвитку нашої нації, розбудови незалежної України. Але хоч би якими були ці шляхи, ми повинні пам'ятати, що розквіту української нації сьогодні можна досягти не через її самоізоляцію, а тільки через рівноправну співпрацю з усіма

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

іншими народами.

Власне бачення особливості національного виховання на уроках історії:

I. Вивчення історії через усвідомлення ролі видатних історичних діячів. С.Соловйов зазначав: «тільки великий народ здатен мати великих людей, усвідомлюючи значення великої людини ми усвідомлюємо значення народу».

II. Робота з історичними документами (навчити використовувати різні джерела історії і робити власні висновки).

III. Вплив на емоції – це вміння подавати факти в ракурсі національного світогляду і гуманізму.

IV. Усі історичні події розглядали як частину всесвітньої історії в прямому зв'язку з історією національною, тобто українською.

Література:

1. Блонський П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Наука, 1961. – С. 146.
2. Грушевський М.С. Очерк истории украинского народа. – 2-е издание. – К.: Лыбидь, 1991. – С. 152-156.
3. Грушевський М.С. Історія України. – 2-е видавництво. – Київ.: Либідь, 1992. – 230 с.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – С. 5-7.
5. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання. – К.: Інформаційно-видавничий центр, 1993. – С. 84-89.
6. Курочкін О.В. Виховання на традиціях українського народу // Радянська школа – 1990. – №11.
7. Новицький Я.П. Народна пам'ять про козацтво. – Запоріжжя: Інтербук, 1991. – 270 с.
8. Русова С.Н. Виховуємо націю // Україна. – 1991. – №4 – С. 13.
9. Скуратівський В.І. Берегиня. – К.: Молодь, 1988.
10. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. – К.: Радянська школа, 1988. – С. 278.
11. Сковорода Г.С. Сад пісень: Уривки філософських творів. – К.: Веселка, 1972.
12. Солдатенков В.С. Володимир Винниченко і його твір «Відродження нації» // Історія України. – 2004. – №11. – С. 1-5; №12. – С.6-9.
13. Ушинський К.Д. Вибрані твори: В 2-х т. – Т.І. – К.: Радянська школа, 1978. – С.46.
14. Шемтуріна А.І. Моральне виховання школярів // Позакласний час. – 2005. – №7-8. – С. 11-13.
15. Яворницький Д.І. Історія запорозьких козаків: В 3-х т. – Т. II – К.: Наукова думка, 1977. – С. 137-145.

СУЧАСНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізуються різні теорії та визначення «Я-концепції», умови та рекомендації щодо формування «Я-концепції».

Нагальною потребою нашого часу залишається формування творчої людської особистості, а для цього необхідно надати освітньо-вихованому процесу чітко визначеного соціально-виправданого напрямку. Особливо болючі питання щодо цього виникають у підлітковому та юнацькому віці, який часто й, мабуть, небезпідставно, вважають кризовим, критичним, оскільки саме в цей період відбуваються досить істотні якісні зрушення в розвитку особистості. У цей віковий період найбільш імовірні конфлікти між більш-менш сформованими настановленнями «Я» та безпосереднім досвідом людини. Така невідповідність може виникнути в тих випадках, коли «Я-концепція» (уявлення про себе) переважно зумовлена цінностями та уявленнями інших людей. Особистості необхідна правильна самооцінка, яка формується найінтенсивніше в підлітковому та юнацькому віці. Процес формування свого «Я» породжує потребу в самовираженні, в апробації своїх життєвих сил та можливостей.

Мета статті: визначити сучасні умови формування «Я-концепції» особистості; надати рекомендації, які допоможуть розвинути в дитини впевненість у власних силах.

Психологи визначають «Я-концепцію» як відносно стійку, неповторну систему уявлень індивіда про самого себе, на підставі якої він здійснює взаємодію з іншими людьми й ставиться до себе. «Я-концепція» – цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх протиріч, образ власного «Я», що виступає як установка стосовно себе самого й включає компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості та ін. (самосвідомість); емоційний – самоповага, себелюбство, самоприниження та ін.; оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу та ін. «Я-концепція» – передумова й наслідок соціальної взаємодії – визначається соціальним досвідом. Її складовими є: реальне «Я» (уявлення про себе сьогодні), ідеальне «Я» (те, яким суб'єкт, на його думку, мав би стати, орієнтуючись на моральні норми), динамічне «Я» (те, яким суб'єкт має намір

ПСИХОЛОГІЯ

Фантастичне «Я» (те, яким суб'єкт бажав би стати, якби це було можливим...) [1, с. 419–420].

Отже, «Я-концепція» – це сукупність усіх уявлень людини про себе, яка пов'язана з їхньою оцінкою. Установки, спрямовані на самого себе, створюють «образ – Я» – уявлення про самого себе; самооцінку – емоційно забарвлену оцінку цього уявлення, потенційну поведінкову реакцію, ті конкретні дії, які можуть спричинитися «образом – Я» і самооцінкою. «Я-концепція» виконує трояку роль: вона сприяє внутрішній узгодженості особистості, визначає інтерпретацію набутого досвіду і є основою очікувань стосовно самого себе.

«Я-концепція» може мати як позитивне, так і негативне забарвлення. Позитивна «Я-концепція» – це, по суті, позитивне ставлення людини до себе, синонімом негативної «Я-концепції» є негативне ставлення до себе. Негативне ставлення до себе із часом може перетворитися на комплекс неповноцінності, що порушує процес збалансованості між «Я-концепцією» та реальною поведінкою, і в такому разі досягнення узгодженості стає неможливим.

Якщо говорити про низьку самооцінку особистості, то під цим розуміємо те, що неузгодженість є настільки сильною, що людина втрачає будь-яку можливість досягти злагоди із собою [2]. Людина постійно прагне досягти максимальної внутрішньої узгодженості, гармонії, психологічного комфорту. «Я-концепція» виступає як своєрідний внутрішній рушій, що визначає можливість досягнення такої узгодженості. Завдяки їй людина здійснює різні дії, щоб відновити втрачену рівновагу.

Самооцінка на різних вікових стадіях розвитку особистості має свої особливості. Самооцінка підлітка досить динамічна, тому що не вироблені, не існують критерії, на які спирався б підліток. У юнацькому віці вона вже дещо стійкіша, сталіша, хоч і піддатлива до змін і розвитку. На формування самооцінки підлітків та юнаків впливають такі фактори: 1) зіставлення реального образу «Я» з ідеальним, тобто з тим, яким би індивід хотів би бути; 2) інтеріоризація соціальних реакцій індивіда, тобто схильність підлітків і юнаків оцінювати себе так, як, на їхню думку, оцінюють їх інші люди; 3) оцінювання успішності своїх дій і вчинків через призму своєї ідентичності, тобто успішності виконання самостійно вибраної справи [4; с. 170]. Формуючи власне «Я», людина повинна спиратися на певний зразок, мати ідеал. Але між ідеалом, що формується як перспектива розвитку й поведінки власного «Я», і реальною самооцінкою існує певне

ПСИХОЛОГІЯ

розходження, протиріччя. Надто значна розбіжність між «Я» реальним і ідеальним стає умовою внутрішнього конфлікту. У випадку значного протиріччя між самооцінкою та адекватною оцінкою в підлітків і юнаків порушується душевна рівновага, змінюється поведінка. Якщо самооцінка нижча за адекватну, то з'являються ознаки тривожності, очікування негативної думки про себе, що досить суттєво впливає на успіхи в навчанні. Тому у формуванні складових «Я-концепції» підлітків і юнаків завжди необхідна допомога вчителя, сім'ї, що сприяла б виробленню позитивної «Я-концепції» як запоруки самовдосконалення, саморозвитку особистості.[5].

Становлення «Я-концепції», що в цілому зумовлене широким соціально-культурним контекстом, відбувається у процесі обміну діяльністю між людьми, завдяки чому індивід уточнює, коригує образ свого «Я». Формування адекватної «Я-концепції» і передовсім самосвідомості – важливе завдання освітньо-виховного процесу, складова частина технології життєтворчості.

У психології та соціальній педагогіці свідомість молодих людей у віці 14-18 років розглядається як зріла, така, що має багато рис і якостей свідомості дорослої людини, але разом із тим утримує залишки дитячої свідомості [3]. Правомірність такого підходу підтверджується численними дослідженнями, й важко його заперечувати теоретично. Однак, з погляду практичних завдань сьогодення, яскраво простежується необхідність визначення найбільш суттєвих і специфічних рис та якостей молодіжної свідомості як особливого феномена, де різні риси дитячої й зрілої свідомості не тільки «механічно» співіснують, а й взаємно впливають, взаємодіють, породжуючи принципово нові якісні елементи, властиві тільки молодіжній свідомості.

Незавершеність загального розвитку в молодому віці виявляється у відчутті постійного збільшення сил та можливостей, що зумовлює здатність молодої людини до активного засвоєння нових знань і досвіду, до динамічних і глибоких якісних змін структури її свідомості. У зв'язку із цим дослідники відзначають наявність своєрідної риси молодіжної свідомості – сполучення кумулятивності й емоційної надмірності в самому процесі формування й функціонування цієї свідомості. Кумулятивність характеризує підвищені можливості молодої людини до накопичення та творчої переробки знань, освоєння соціальних ролей, що зумовлює появу нових соціальних,

інтелектуальних та психологічних рис її як особистості [6, с. 18–20]. Саме кумулятивністю пояснюється процес швидкого накопичення знань та уявлень, цілей, ідеалів, які тільки формуються й активно «завойовуються» юнаками через вплив минулого та очікування майбутнього. Емоційна надмірність породжує відчуття власної неповторності, підвищену чутливість, гостроту, безпосередність (прямолінійність) сприйняття, уявлення про унікальність та неповторність власних почуттів та переживань, а також максималізм і полярність суджень та оцінок. У цей час збільшується діапазон соціальних ролей та обов'язків. Розв'язання багатьох життєвих завдань залежить від соціальної активності, а неможливість реалізувати цю активність породжує юнацький негативізм. Цей негативізм і нетерпимість є наслідком завищення оцінок і домагань. Оцінки друзів та однолітків є найавторитетнішими й стають провідними стимуляторами юнацької поведінки.

Нездатність до адекватної оцінки не тільки своїх окремих діянь та виявів, а й своєї особистості в цілому заводять людину в «глухий кут», коли їй «нема чого сказати самій собі», коли вона знає саму себе гірше, ніж людей, з якими спілкується. Існує загальна тенденція пояснювати успіх та невдачу в житті відповідно до самооцінки та «Я-концепції» в цілому. Адекватна, правильна оцінка самого себе (самооцінка), самопізнання сприяє визначенню свого місця в житті, своєї життєвої позиції. Пізнання себе починається з пізнання своїх здібностей, характеру, можливостей. Водночас «Я» як стійкий образ себе, своїх можливостей має включати здатність до внутрішнього діалогу із самим собою. Така здатність зв'язана з діалогічністю свідомості людини, про яку писав М.М.Бахтін.

Слід звернути увагу на особливості становлення свідомості в юнацькому віці, коли на сприйняття, осмислення та засвоєння соціального досвіду впливає діалектична взаємодія ретроспективних та проспективних аспектів у свідомості молодшої людини. Ретроспективні моменти – це все те, що прийшло із соціального та сімейного середовища дитинства. З іншого боку, поряд із соціальним походженням і минулою біографією, свідомість та самосвідомість юнаків формується під міцним впливом проспективних моментів, які зумовлені активним входженням у сучасне життя та націленістю в майбутню дорослість. Ретроспективність молодіжної свідомості виявляється в особливій активності емоційної сфери, юнацькому абстрактному максималізмі, у певній нестійкості особистих

ПСИХОЛОГІЯ

поглядів, в оцінках явищ та людей, що часто змінюються. Проспективність свідомості юнаків зумовлена розвитком та вдосконаленням інтелектуальної сфери, активним накопиченням наукових знань та засвоєнням соціального досвіду; вона виявляється в розвитку аналізуючої та критично контролюючої діяльності мислення, соціальної детермінованості суспільної діяльності та поведінки, що зростають із віком, у формуванні почуття відповідальності перед суспільством. Ретроспективні та проспективні аспекти не механічно співіснують, а певним способом, залежно від віку, минулого досвіду та соціального оточення, взаємно впливають, перетворюють один одного й породжують якісно нові психологічні утворення, що діалектично поєднують у собі риси дитячої та дорослої свідомості. Чим раніше людина, що дорослішає, усвідомлює свої психологічні особливості, тим раніше виникає в неї необхідність формування власної особистості, з'являється потреба в самовихованні, яке є по суті діяльністю, спрямованою на зміну своєї особистості.

У кожної людини створюються свої методи самоаналізу, самопізнання та самовиховання, які спираються на самотворчу роль «Я-концепції».

Висновки: важливе педагогічне завдання полягає в тому, щоб вивчати, аналізувати поведінку підлітків та юнаків, коло їхніх інтересів, здатність долати труднощі та досягати поставлених цілей; залежно від цього змінювати стратегію допомоги – навчати як підвищувати чи знижувати рівень домагань, співвідносити їх із реальними можливостями. Технологію такої допомоги можна сформулювати так:

1. Необхідно зрозуміти юнака як певну індивідуальність з її потребами, пізнати, які з них домінують, а які хронічно не задовольняються, оскільки юнак просто не знає розумних засобів для їх задоволення, що призводить до виявів негативної поведінки.
2. Не має сенсу багаторазово пояснювати доцільність тих чи інших норм задоволення своїх потреб. Треба озброїти вихованця знаннями тих засобів, які забезпечують успішне задоволення соціально значущих спонукань, потреб. Ні свідомість, ні воля самі по собі не здатні перебудувати ієрархію мотивів. Така перебудова відбувається тоді, коли одній потребі протистоїть інша.
3. Оскільки безпосереднім «трансформатором» структури потреб є позитивні емоції, а вони, у свою чергу, пов'язані з успішним задоволенням таких потреб, ознайомлення

ПСИХОЛОГІЯ

юнака із засобами задоволення цих потреб – найперша турбота вихователів. Не стільки спілкування, співпереживання духовних контактів очікує юнак від вихователів, скільки реальної допомоги в пошуках засобів задоволення соціально цінних потреб, зокрема потреби в самоствердженні [7, с. 203].

Запропоновані рекомендації допоможуть сформувати «Я-концепцію» особистості та розвинути в дитини впевненість у власних силах:

- з'ясуйте причини невпевненості;
- знайдіть ту справу, яку дитина робить найкраще;
- коли щось не виходить, переконайте її, що це лише тимчасова невдача;
 - хваліть дитину навіть за найменший успіх;
 - навчіть не боятися невдач, а сприймати їх, як необхідний етап до перемоги;
 - виховуйте оптимістичний погляд на життя – не помиляється тільки той, хто нічого не робить;
 - розвивайте самостійність та ініціативу – чим більше рішень дитина прийматиме самостійно, тим більшою буде її впевненість у власних силах.

І, нарешті, дитина повинна усвідомлювати, що в чомусь вона завжди буде слабша за когось іншого. Але це в жодному разі не означатиме, що вона «гірша». У несхожості на інших і полягає індивідуальність. І те, чого дитина досягне в житті, те, як складатиметься її життя, залежить тільки від неї самої.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. – М., 1986.
2. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского. – М., 1985.
3. Кон И. С. Ребенок и общество. – М., 1988.
4. Мармазинський П.Є. Вплив внутрішньоособистісного конфлікту на формування Я-концепції // Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. – Чернівці, 1993. – Ч. 2.
5. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник /Ред. рада: В.М.Доній, Г.М.Несен. – К., 1997. – Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
6. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. – М., 1987.
7. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.

**ОЛИГОФРЕНИЯ: ДИАГНОСТИКА, ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ
ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ**

В статье обоснована суть олигофрении, раскрыта важность проведения диагностики и коррекции умственно отсталых детей.

Проблема олигофрении занимает одно из главных мест как в детской психиатрии, патопсихологии, так и в дефектологии, что обусловлено относительной распространенностью этой аномалии развития.

Принципы, методы коррекционно-развивающей работы при олигофрении определяются, прежде всего, правильным пониманием её сущности.

В МКБ-10 дано определение умственной отсталости: «Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое, в первую очередь, характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей. Отсталость может развиваться с любым другим психическим или соматическим расстройством или возникать без него. Однако у умственно отсталых может наблюдаться весь диапазон психических расстройств. Адаптивное поведение нарушено всегда, но в защищенных социальных условиях, где обеспечена поддержка, это нарушение у больных с легкой степенью умственной отсталости может совсем не иметь явного характера».

Олигофрения или умственная отсталость – это не болезненный процесс, а патологическое состояние, результат когда-то подействовавшей причины, давнего болезненного процесса, вызвавшего задержку умственного развития и психики в целом.

Умственная отсталость является не психическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы.

Олигофрении – не заболевания, а дизонтогении (по Сухаревой Г.Е.), то есть неправильное, нарушенное, порочное индивидуальное развитие.

Умственная отсталость не лечится. Врач может назначить

^{*} © Боянжу М.Г.

ПСИХОЛОГИЯ

стимулирующую терапию, если нет каких-либо противопоказаний, но её эффект может осуществиться в пределах биологических возможностей организма конкретного ребенка. Умственно отсталый ребенок может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей. Для олигофрений характерно отсутствие прогрессивности, что выражается, прежде всего, в том, что слабоумие олигофренов, как правило, не нарастает, не увеличивается, не прогрессирует. Наоборот, в большинстве случаев (за исключением самых тяжелых степеней задержки, отсталости развития) при олигофрениях возможно какое-то интеллектуальное развитие ребенка.

Психологи, дефектологи должны знать, что не существует ранее описанного в пособиях «некоего абстрактного умственно отсталого» человека. Это обобщенное клиническое понятие мешает врачам, психологам, дефектологам дифференцированно изучать особенности этиологии, патогенеза, клиники и тем самым индивидуализировать лечение; психологам и дефектологам – находить своеобразие структуры психических нарушений и соответственно подбирать коррекционные воспитательно-педагогические мероприятия к каждому умственно отсталому.

Диагностика олигофрений в настоящее время должна сводиться не только к самой констатации психического недоразвития, но и к установлению по возможности более точной формы олигофрении, причем в наиболее раннем периоде. Выделение отдельных синдромов или форм психического недоразвития по этиологическому признаку и патогенезу уже дает значительные результаты в их профилактике, лечении и коррекции.

Учет вариативности отклонений в развитии детей по степени выраженности дефекта – от резко патологических до очень легких и слабо выраженных (но, несмотря на их легкость, являющихся причиной затруднений в обучении) – позволяет психологам, дефектологам решать проблему дифференцированного обучения основного контингента аномальных детей.

Олигофрения – сборная группа стойких непрогрессирующих патологических состояний с различной этиологией и патогенезом, но объединяемых по сходству основной, главной клинической картины наследственного, врожденного или приобретенного в первые годы жизни слабоумия, выражающегося в общем психическом недоразвитии с преобладанием интеллектуального дефекта и в затруднении социальной адаптации. Слабоумие

является лишь частью общего психического недоразвития личности, задержки психического развития в целом. Поэтому для олигофрений характерны также различно выраженные эмоциональные, волевые, речевые и двигательные нарушения. Основное проявление олигофрениии – психическое недоразвитие – в зависимости от её формы может сочетаться с различными физическими, неврологическими, психическими, биохимическими, эндокринными и другими нарушениями.

Олигофрениия – стойкое недоразвитие сложных форм познавательной деятельности, возникающее вследствие поражения центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза (до 3 лет); текущего болезненного процесса при ней не наблюдается.

Дефектологи М.С. Певзнер и К.С. Лебединская утверждают, что олигофрениия – это один из видов аномального развития ребенка, сложный процесс, при котором нарушение развития в целом зависит от значения, занимаемого той или иной нарушенной функцией в общем психическом развитии ребенка, и от того, на каком этапе онтогенеза наступает нарушение. Для умственной отсталости характерны преобладание в клинической картине интеллектуальной недостаточности и отсутствие прогрессивности. Такое определение позволяет исключить из понятия умственной отсталости текущие нервно-психические, в том числе и генетические заболевания, приводящие к интеллектуальному дефекту, что имеет важное значение для сужения и более четкого определения самого понятия «умственная отсталость», а также для выделения групп по степени тяжести интеллектуального дефекта.

Кроме умственной отсталости выделяют также так называемые олигофреноподобные состояния, имеющие место при некоторых наследственных нервно-психических заболеваниях, начинающихся в возрасте 1,5-2 лет (например, при синдроме Ретта). При них, в отличие от олигофрениии, интеллектуальное недоразвитие, входящее в клиническую картину, не является определяющим эту картину признаком. Психопатологическая структура дефекта при умственной отсталости (олигофрениии) характеризуется тотальностью и иерархичностью недоразвития психики и интеллекта. Для умственной отсталости характерно тотальное недоразвитие не только интеллекта, но и психики в целом. Мышление при умственной отсталости имеет конкретный, ситуационный характер. Имеет место недоразвитие всех форм мышления

ПСИХОЛОГИЯ

(наглядно-действенного и словесно-логического, стойкая недостаточность абстрактного мышления). Все мыслительные процессы при умственной отсталости характеризуются выраженной тугоподвижностью.

Выявление специфических особенностей аномального развития, обусловленных конкретным видом дефекта, требует глубокого знания этнопатогенеза, структуры дефекта, диагностики, дифференциально-диагностических критериев, то есть критериев отграничений одних состояний от других.

В клинической и педагогической практике очень важно диагностировать специфические и типичные особенности для различных категорий аномальных детей, отличающие их друг от друга, и, наконец, индивидуальные особенности, характеризующие детей внутри одного вида аномалий. Особенности психофизического развития аномального ребенка выступают лишь на фоне общих закономерностей детского развития, и наличие тех или иных специфических особенностей или отклонений развития подчеркивает, прежде всего, что в каком-то звене единой цепи общих закономерностей психофизического развития произошло нарушение.

Наступившее в том или ином звене нарушение закономерно (именно в силу действия общих законов психофизического развития) влечет за собой изменение всего хода развития аномального ребенка. Это изменение оказывается разным в зависимости от того уровня, которого достигла определенная функция в своем развитии к моменту нарушения, и того значения, какое имеет нарушенная функция для дальнейшего хода всего психического развития.

Нарушение определенных функций и связанных с ними систем, собственно, и определяет многообразие видов аномалий развития.

Необходимость и важность отграничения состояний общего психического недоразвития от клинически сходных явлений диктуется несколькими обстоятельствами.

Прежде всего, оно связано с трудностями диагностики самой умственной отсталости. Ни большой опыт врача, психолога, дефектолога, ни одна из психологических методик не гарантирует безошибочного распознавания умственной отсталости у детей, особенно в раннем возрасте. В этих условиях надеяться распознать отсталость, не сопоставив картину нарушений с другими, на первый взгляд, похожими заболеваниями не только необоснованно, но и опасно, если

учесть вытекающие для ребенка и его семьи последствия.

Многие синдромы умственной отсталости очень сходны с целым рядом состояний, в основе которых лежат не интеллектуальные, а другие нарушения психики: речевые расстройства, моторные нарушения, отклонения поведения.

Невыраженность симптомов и атипичность симптомокомплексов психических расстройств в детском возрасте делают подчас сложным даже отграничение дефицитарной симптоматики от продуктивной. В то же время без такой дифференциации нельзя решить один из основных вопросов: процессуальный или резидуальный характер имеет заболевание, то есть без знания этих особенностей психопатологии не может быть точной диагностики умственной отсталости.

Различный подход к лечебно-абилитационным мерам при умственной отсталости и при других психических заболеваниях делает разграничение между ними особенно важным.

В связи с нередко наблюдаемым клиническим сходством от состояний психического недоразвития следует отграничивать следующие психические расстройства:

- 1) шизофрению, болезнь Геллера, органические (энцефалитические, травматические) и симптоматические психозы;
- 2) синдром раннего детского аутизма;
- 3) органические синдромы: церебральный паралич, хорею Гентингтона, синдром Жиль де ля Туретта, травматическую энцефелопатию, синдром Корсакова, церебрастенические, апато-абулические состояния, синдром гиперактивности;
- 4) эпилепсию;
- 5) парциальное психическое недоразвитие, связанное с задержкой речевого развития, отставанием школьных навыков и психомоторики;
- 6) психический инфантилизм;
- 7) синдромы нарушенного поведения: невропатический, психопатический;
- 8) астенический синдром;
- 9) психогенные и депривационные состояния: утрату навыков, псевдодеменцию, госпитализм, сенсорную и эмоциональную депривацию, семейно-бытовую и воспитательную запущенность.

Задача врача-психиатра, психолога, дефектолога состоит в том, чтобы выявить истинную причину так называемой псевдоотсталости и назначить соответствующие коррекционные воспитательные и педагогические мероприятия, сочетая их с

ПСИХОЛОГИЯ

лечением, назначенным (когда это было необходимо) на значительный промежуток времени для стимуляции оставшейся неизменной части психики с целью коррекции развития.

Одним из основных дифференциально-диагностических критериев при отличии олигофрении от последствий каких-то прогрессирующих заболеваний нужно считать критерий прогрессирования патологического процесса вообще и, в частности, слабоумия, свойственного этим заболеваниям.

Именно по признаку прогрессирующей (прогрессирования) психиатры исключают из группы олигофрений (патологических состояний) ряд болезней (патологических процессов), сопровождающихся нарастающим слабоумием. К таким страданиям относятся болезнь Реклингаузена (нейрофиброматоз), болезнь Тея-Сакса (семейная амавротическая идиотия) и родственные ей заболевания. Диагностика олигофрении значительно затрудняется, если это патологическое состояние сочетается с каким-либо психическим заболеванием.

У олигофренов (главным образом, дебилов) могут возникать параноидные эпизоды с крайне примитивным содержанием бреда, ипохондрические состояния, дисфории, сумеречные помрачения сознания. Нередко сочетание олигофрении с эпилептиформным синдромом.

В основу классификаций умственной отсталости в настоящее время взята Международная классификация болезней (МКБ-10) от 1992 года. В разделе (F-70 – F-79) «Умственная отсталость» рекомендуется использовать следующие рубрики:

- умственная отсталость легкой степени (F-70);
- умственная отсталость умеренная (F-71);
- умственная отсталость тяжелая (F-72);
- умственная отсталость глубокая (F-73).

В нашей стране принята двухэтапная классификация олигофрений, предложенная детским психиатром Г.Е. Сухаревой. По этой классификации, в первую очередь, учитывается время патологического воздействия (до 3 лет) и во вторую – качество и тяжесть вредоносного фактора.

По времени воздействия этой классификацией выделяются 3 больших группы олигофрений:

- 1) наследственные и семейные формы олигофрений;
- 2) эмбриопатии и фетопатии (поражения эмбриона или плода);
- 3) олигофрении, вызванные различными вредностями во

ПСИХОЛОГІЯ

время родов и в первые месяцы или годы жизни.

Все олигофрении с уже изученной этиологией можно подразделить на следующие большие группы:

1. Олигофрении вследствие наследственных (генных, хромосомных) заболеваний.

2. Олигофрении вследствие воздействия различных вредностей (инфекции, интоксикации) в период внутриутробного развития.

3. Олигофрении, вызванные воздействием различных вредностей в перинатальном периоде и в первые месяцы и годы жизни.

4. Олигофрении, являющиеся следствием отрицательных психосоциальных влияний.

В коррекционной педагогике наиболее широкое распространение получила классификация олигофрений по М.С. Певзнер. Выделяются 5 основных форм умственной отсталости:

1) неосложненная умственная отсталость;

2) умственная отсталость, осложненная нарушениями нейродинамики (с выделением возбудимого и тормозного варианта);

3) умственная отсталость в сочетании с нарушениями различных анализаторов (зрительного, слухового, двигательнo-кинестетического);

4) умственная отсталость с психопатоподобными формами поведения;

5) атипичная умственная отсталость (с выраженной недостаточностью функционирования лобной коры).

При последней форме умственной отсталости познавательная деятельность страдает не только за счет недоразвития абстрактного мышления, но и в связи с выраженными нарушениями целенаправленной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

Психиатр В.В. Ковалёв основными критериями умственной отсталости считает:

1. Тотальность психического недоразвития с преобладанием слабости абстрактного мышления при меньшей выраженности нарушений предпосылок интеллекта и относительно менее грубым недоразвитием эмоциональной сферы.

2. Непрогредиентность интеллектуальной недостаточности, являющейся следствием онтогенетического развития, а также непрогредиентность вызвавшего недоразвитие патологического явления.

Вопросы диагностики, особенно дифференциальной, имеют решающее значение для научного обоснования системы дифференцированного обучения различных категорий аномальных детей, для осуществления правильного отбора их в специальные школы. Эти проблемы в настоящее время (когда встает вопрос о создании условий для обучения и воспитания детей с парциальными дефектами, с так называемыми пограничными состояниями) не могут быть успешно решены без сопоставления клиники олигофрений с разносторонним психолого-педагогическим и клинико-физиологическим изучением детей, страдающих другими видами аномального развития, особенно при временных задержках психического развития, речи, слуха.

Эффективное исследование олигофрении возможно лишь при комплексном подходе к этой проблеме, включающем биологические, клинико-физиологические и психолого-педагогические аспекты. При этом клиническое исследование имеет целью выявление структуры дефекта и соотнесение его с патофизиологическими механизмами.

Клиническое обследование включает изучение анамнестических данных о периоде беременности, родов, начальных этапах постнатального развития; генеалогическое исследование проводится в пределах трех поколений с фиксацией внимания на наличии среди родственников больных олигофренией либо лиц, испытывавших значительные затруднения в обучении, а также на сведения о социальной адаптации родителей и sibсов, общие сведения о социально-бытовых условиях жизни семьи.

При соматическом обследовании обращается особое внимание на наличие системных нарушений и дисплазий.

Неврологическое обследование проводится с учетом выявления общей и локальной симптоматики.

Психолого-педагогическое изучение включает анализ особенностей познавательной деятельности, уточняет особенности проявления дефекта в психической деятельности, речи, поведении, работоспособности, эмоционально-волевой сфере при учете личности в целом.

Лабораторные исследования, применение патофизиологических методик (а при подозрении на определенные формы – тех или иных специальных биохимических, иммунологических, цитологических и других анализов) дают данные о психофизиологических изменениях.

Как показывают исследования, клиническая практика, в происхождении умственной отсталости редко виноваты только

психологические или только одиночные биологические вредности, чаще либо все эти факторы действуют совместно, либо биологические факторы оказываются множественными.

Понимание педагогом закономерностей развития, индивидуальных особенностей ребенка-олигофрена, особенностей его поведения и деятельности – необходимая предпосылка для того, чтобы выработать правильный подход к таким детям и найти наиболее адекватные и эффективные приемы, пути и методы коррекции их недостатков и затруднений.

Для того чтобы педагог мог осуществить сложную задачу коррекции и компенсации того или иного отклонения в развитии детей, ему необходимо в известной мере овладеть принципами и приемами психолого-педагогического обследования таких детей.

Структура дефекта при олигофрении, степень нарушения оказываются различными, имеют свои особенности в зависимости от причины, вызвавшей олигофрению, времени её возникновения, характера болезненного процесса и его локализации.

Определение олигофрении в степени идиотии или имбецильности не представляет особых затруднений. Значительно сложнее диагностировать олигофрению в стадии дебильности. Для детей-олигофренов (в степени дебильности) характерна интеллектуальная недостаточность. Она выражается в неспособности к отвлеченным обобщениям, к установлению связей и зависимостей между предметами и явлениями окружающей действительности, к их анализу и синтезу. Мышление ребенка-дебила имеет наглядно-образный, ситуационный характер и обладает рядом своеобразных черт. Так, рассматривая предмет, дебил замечает мало характеризующих его признаков, бессистемно выделяет, главным образом, только наглядно воспринимаемые, резко очерченные его части и, как правило, не самые существенные. У ребенка-дебила резко выступает недостаточность процессов сравнения, имеющих огромное значение для развития познания, для усвоения учебного материала.

Все это и лежит в основе тех трудностей, которые возникают у детей-дебиллов при обучении в школе. Уже на самых первоначальных этапах обучения грамоте эти дети испытывают затруднения в соотношении звука и буквы, в слиянии звуко-букв в комплексы и, особенно, при переходе от техники чтения к пониманию смысла прочитанного.

Ребенок-олигофрен отличается от своего нормального сверстника не только характерными затруднениями в обучении,

ПСИХОЛОГИЯ

но и особенностями представлений, ориентировании в окружающем мире. Отличительной чертой детей-олигофренов является тугоподвижность, инертность психических процессов, в силу чего они склонны к «застреванию», к стереотипности в мышлении и действиях. Нарушение мышления у олигофренов не только определяет особенности их познавательной деятельности, но и оказывает влияние на развитие всей их личности. Они недостаточно хорошо понимают ситуацию, не умеют изменять поведение в зависимости от нее. У них несколько занижено критическое отношение к себе и окружающим, хотя при более легких степенях дебильности они способны в какой-то степени переживать из-за своих неудач в учебе.

По особенностям своего поведения дети-дебилы далеко не однородны: одни – возбудимы, импульсивны, недостаточно дисциплинированы; другие – более уравновешены, спокойны и дисциплинированы. Есть – крайне вялые, заторможенные, медлительные.

В школьном возрасте интеллектуальная недостаточность, наблюдающаяся в разных формах поведения ребенка, наиболее ярко проявляется в учебной деятельности, так как именно здесь уже необходим определенный уровень отвлеченного мышления.

Недостаточность процессов восприятия, активного внимания и функций памяти у олигофренов отражает свойственную им несамостоятельность отвлеченного мышления, обусловленную недоразвитием второй сигнальной системы. Так, слуховые, кинестетические и зрительные восприятия у детей-олигофренов замедлены и лишены активности, в связи с чем дети не в состоянии выявить более или менее сложные связи между предметами и вообще объектами внешнего мира, не могут активно всматриваться, прислушиваться и элептивно сравнивать и сопоставлять свойства предметов, то есть изучать их, понимать их назначение.

Мнестическая недостаточность у олигофренов в наибольшей степени проявляется в слабости смысловой памяти, в частности, в несовершенстве избирательного преднамеренного запоминания, так как больные дети вследствие неполного понимания ситуации и соотношения предметов, объектов фиксируют в сознании лишь их наглядные признаки (в связи с недоразвитием второй сигнальной системы). Тогда как механическая память оказывается не только сохраненной, но порой и усиленной при большей сохранности первой сигнальной

системы и «выходом» её функций из-под субординационного контроля недоразвитой второй.

Свойственная таким детям слабость активного внимания в виде крайне трудной его фиксации и быстрого рассеивания обусловлена как непониманием целевого задания, так и неспособностью к сосредотачиванию, то есть недоразвитием здесь как второй сигнальной системы, так и внутреннего, активного торможения.

Одним из важнейших признаков общего психического недоразвития является недоразвитие речи, степень которого обычно четко коррелирует с уровнем интеллектуальной недостаточности. При тяжелой степени умственного недоразвития больные не только не могут говорить, издавая нечленораздельные звуки, но и не понимают обращенной к ним речи. При менее грубом недоразвитии, овладевая ограниченным кругом слов, больные употребляют их для обозначения конкретных предметов в условиях данной ситуации, не понимая обобщающего значения этих слов, заключенного в них смыслового содержания. Даже для детей с легкой степенью умственной отсталости абстрактные понятия оказываются недоступными, мышление остается конкретным. При более широком пассивном словаре детей-олигофренов бросается в глаза крайняя скудость их активного словарного запаса. Они плохо формулируют свои мысли, не вполне усваивают навыки чтения и письма, не могут достаточно полно передать прочитанный текст, так как грамматический строй речи складывается медленно и несовершенно.

Нарушения эмоциональной сферы при олигофрении также своеобразны. При доминировании достаточно сохранных примитивных эмоций и инстинктивных влечений у этих детей явно недоразвиты высшие, специфически человеческие чувства – морально-этические, гностические и другие.

Для умственно отсталых доступно любопытство, а не любознательность. Определенно выявляется соответствие между степенью эмоционального и интеллектуального недоразвития, так как высшие эмоции не развиты, а они формируются в процессе общего психического развития наряду с формированием интеллекта и в полном с ним взаимодействии. У детей-олигофренов более или менее грубо страдает волевая деятельность, для которой характерны безынициативность, несамостоятельность (наряду с импульсивностью), нецеленаправленность поступков, отсутствие борьбы мотивов, и в то же время наличие негативизма.

Состояние сферы деятельности больных олигофренией, их продуктивность зависит как от темперамента (суетливость, гипердинамичность, отвлекаемость при эретическом типе, вялость, инертность при торпидном), так и от степени интеллектуального дефекта, уровня личностной зрелости в целом. Так, дети с легким психическим недоразвитием, не достигающие полной ориентировки и самостоятельности в сложной ситуации, могут быть активными и настойчивыми в освоении простых трудовых навыков и неплохо приспосабливаться к обычным, более простым жизненным условиям. Моторика у таких детей страдает в виде задержки развития двигательных функций, их непродуктивности, излишней суетливости, в особенности – в виде недостаточности точных и тонких движений, причем движения детей угловаты, лишены плавности.

Современные исследования показывают, что нет необучаемых детей и даже самых тяжелых можно чему-то научить, используя специфические методы, приемы и средства обучения, организуя пошаговое обучение, глубокую дифференциацию и индивидуализацию обучения, обязательное включение родителей в педагогический процесс. Непрогредиентность олигофрении при наличии положительной эволюционной динамики в процессе обучения и воспитания (особенно при дебильности) позволяет создавать для детей и подростков с умственной отсталостью специальные программы обучения, социально-бытовой и трудовой подготовки, способствующие их трудовой и социальной адаптации.

Раннее начало коррекционной работы с умственно отсталым ребенком дома, в специальном детском саду позволяет максимально скорректировать дефект и предотвратить вторичные отклонения.

Основными задачами спецшколы являются максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы умственно отсталых школьников, подготовка их к участию в производительном труде, социальная адаптация в условиях современного общества.

В специальной коррекционной школе преподаются как общеобразовательные предметы (такие как родной язык, чтение, математика, естествознание и другие), так и специальные (коррекционные). К коррекционным занятиям в младших классах относятся занятия по развитию речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, специальные занятия по ритмике, а в старших классах –

социально-бытовая ориентировка. Специфической формой организации учебных занятий являются индивидуальные и групповые логопедические занятия. Важное место в специальной школе придается трудовому обучению. Оно уже с 4 класса носит профессиональный характер. В процессе обучения труду подростки осваивают доступные им профессии.

Конечно, дифференциация обучения детей, относящихся к какому-либо одному типу специальных школ, не может быть чрезмерно детализированной и дробной. Рациональный путь дифференциации обучения детей в пределах того или иного типа школ должен, в первую очередь, ставить задачу нахождения того общего, что составляет качественное своеобразие и позволяет объединить определенную категорию аномальных детей для фронтальной работы в классе, обеспечивая при этом во всем объеме индивидуальный подход (а иногда и индивидуальное обучение), ориентирующийся на своеобразие и особенности аномального развития каждого ученика. Большое место в специальной (коррекционной) школе отводится воспитательной работе, целью которой является социализация воспитанников, а основными задачами – выработка положительных качеств, формирование правильной оценки окружающих и самого себя, нравственных отношений с окружающими.

Специфической задачей воспитательной работы в спецшколе является повышение регулирующей роли интеллекта в поведении учеников в разных ситуациях и в процессе разных видов деятельности. Перед психологами, дефектологами стоит задача определения тех условий дифференцированного обучения и воспитания, которые наиболее адекватно учитывают особенности развития аномального ребенка и максимально способствуют преодолению имеющихся у него отклонений в психофизическом развитии.

Эффективность лечебно-педагогической работы во многом зависит от дифференцированного подхода к каждому ребенку, с учетом ведущего нарушения в его развитии, вторичных и осложняющих расстройств нервно-психической деятельности, сохранных функций и генетической программы.

При проведении коррекционной работы необходимо максимально использовать резервные возможности нарушенных функций, тип нарушения и возрастные особенности (дошкольник, младший школьник, подросток).

В школьном возрасте большое внимание уделяется не только формированию познавательной деятельности, но также и

формированию свойств личности. Умственно отсталого ребенка приучают работать в группе, устанавливать нормальные взаимоотношения со сверстниками в разных условиях (игра, учеба, труд; в школе и вне школы).

Дефектологи, психологи, родители формируют положительные потребности и мотивы поведения, деятельности умственно отсталых детей в семье и школе, стремятся к формированию у детей адекватной самооценки и реалистичного уровня притязаний, формируют у детей волевые качества личности в учебе, труде. Вся работа строится с учетом индивидуальных особенностей детей, которые по-разному проявляются в дошкольном и школьном возрасте в зависимости от формы олигофрении, степени нарушения умственного развития, что в значительной мере влияет на эффективность коррекционно-развивающей работы.

Многoletний опыт работы педагогического коллектива Херсонской специальной школы №1 показывает, что обучения и воспитания умственно отсталых учащихся эффективно, если проводится комплексная медико-педагогическая коррекционно-развивающая работа, которая строится по определенной системе. Комплексная работа включает в себя следующие компоненты:

- комплексная диагностика (первичная, вторичная, промежуточная, заключительная) этапов развития и обучения, определение обучаемости, обученности, «зоны ближайшего развития»;
- обучение и воспитание (интеллектуальная программа, нравственная программа, физическое развитие);
- оздоровление.

На первом этапе (поступление в школу) основную диагностическую работу проводят психиатр, психолог. Дети поступают с первичным диагнозом, поставленным в областной (городской) МГПК. Обследование в школе продолжается на протяжении первой четверти (экспериментальное обследование, естественный эксперимент в процессе обучения), что позволяет подтвердить или уточнить первичный диагноз, провести дифференцированную диагностику.

Медицинская статистика показывает, что количество детей с психофизическими нарушениями растет по всей Украине. Так, только в Херсонской области (по данным на 2005 год) проживает и находится на диспансерном учете 52696 детей с особыми потребностями, среди них с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 18848, с умственной отсталостью и неврологиче-

скими нарушениями – 6387, с задержкой психического развития – 3316, с сенсорными нарушениями (нарушения слуха, зрения) – 24145 (журнал «Печатное слово». – 2005. – №6. – С. 112).

В Херсонской спецшколе №1 обучается 141 ученик (на январь 2006 года). Изучение в процессе обучения, в динамике позволило выделить различные группы учащихся по отдельным диагнозам.

Особый интерес для клинической работы представляют учащиеся, выделенные по критерию семейной олигофрении (2-3 поколения) – 14 детей; неуточненной олигофрении в степени дебильности – 33 ребенка; наследственной олигофрении – 5 детей (фенилкетонурия – 1; синдром Крузона – 1; болезнь Реклингаузена – 1; хондро-дистрофия – 1; наследственная в результате врожденного поражения ЦНС – 1).

Дифференциальная диагностика, выделение типологического и индивидуального диагноза позволяет психиатру, психологу дать соответствующие рекомендации учителям-дефектологам, логопеду, воспитателям, родителям по поводу каждого ребенка, а работа с ними на уроках и вне уроков – рекомендации по воспитанию, обучению детей в семье.

Можно назвать несколько примеров.

1. Два брата: Сергей Г. (ученик 8 класса), Алексей Г. (5 класс). Родители учились в спецшколе №1 в связи с олигофренией в степени дебильности, у отца шизофрения. У обоих родителей генетически обусловленная умственная отсталость.

У старшего брата Сергея олигофрения в степени дебильности, астения шизоидного типа, вялотекущая шизофрения. С трудом поддается коррекции, малообщительный. Программный материал усваивает слабо. У младшего брата Алексея умственная отсталость в степени дебильности. Не поддается коллективному обучению, переведен на индивидуальное обучение на дому.

2. Алла К., учится в 4 классе. Диагноз – олигофрения в степени дебильности в связи с фенилкетонурией. После полугодичного пропуска занятий, нарушения диеты наступил регресс в интеллектуальном развитии, переведена на домашнее обучение.

3. Егор Г., ученик 6 класса. Диагноз – болезнь Реклингаузена, олигофрения в степени дебильности. После полугодичного перерыва в обучении наступил регресс. С трудом поддается обучению.

Эти примеры показывают важность длительного наблюдения, обучения детей, что позволяет постоянно контролировать динамику развития, уточнять, дифференцировать коррекционно-развивающую работу.

Большой интерес представляют 2 ученика, которые посещали школу только 2 года.

1. Миша С., учился в 60-х годах XX века во 2-3 классе. Диагноз – олигофрения в степени имбецильности в связи с болезнью Дауна. Наблюдения, работа с ним показали, что ребенок необучаемый, хотя писал, читал. Долгожитель, был под контролем врачей клинической психоневрологической больницы, Института коррекционной педагогики до 32 лет. Скончался в связи с гриппом.

2. Лена К., в школе училась 2 года. Диагноз – болезнь Дауна, олигофрения в степени дебильности. Адаптировалась. Под контролем была до 26 лет. Скончалась в связи с гриппом.

Многoletние наблюдения за этими детьми дали возможность увидеть психику детей в динамике, а психофизиологи, паталогоанатомы получили посмертно для лабораторного изучения два мозга эти людей.

Работа психолога спецшколы №1 строится по следующей системе:

- первичная экспериментальная диагностика вне учебной деятельности;
- изучение детей в процессе учебной деятельности (на уроках), в игре, в труде, в общении с другими детьми в коллективе;
- работа с учителями на заседаниях методобъединений, рекомендации по формированию личности, коллектива, по работе с каждым ребенком;
- индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с детьми;
- работа с родителями по воспитанию детей в семье;
- вторичная, промежуточная диагностика в конце четверти, года;
- работа строится по отделению А, отделению Б;
- подготовка плана работы, рекомендаций на следующий учебный год.

Длительное изучение, наблюдение за динамикой развития детей очень важно для постановки заключительного диагноза, проведения дифференциальной диагностики.

Из нашей практики можно назвать несколько интересных

примеров.

1. В специальном детском саду наблюдался Миша К. Предварительный диагноз – олигофрения генетического происхождения. После проведения индивидуальных занятий и проведения повторной диагностики поставлен диагноз: «задержка психического развития». Переведен в коррекционный класс массовой школы с диагнозом «Болезнь Криста-Сименса». Обучение в 1-2 классах показало, что у ребенка интеллект в норме. Обучался в школе до 9 класса, успевал. Адаптировался. В настоящее время учится в лицее.

2. В специальном детском саду наблюдалась девочка Ульяна М. Первичный диагноз: задержка психического развития, ранний детский аутизм. Заключительный диагноз: задержка психического развития с аутистическим синдромом. Затем диагноз уточнен: олигофрения в степени дебильности. Обучается в третьем классе спецшколы.

3. Саша Е., ученик спецшколы. Диагноз: гипофизарный нанизм, по варианту олигофрении в степени дебильности. Окончил 8 классов, работал на производстве, с трудом адаптировался.

4. Галя Ш., ученица массовой школы. Диагноз: гипофизарный нанизм, по варианту интеллекта в норме. Окончила массовую школу, затем вуз, несколько лет работала на производстве.

Работа логопеда спецшколы №1 строится по следующей системе:

- диагностика типа нарушений речи и уровня интеллекта, типа умственной отсталости;
- индивидуальные занятия по развитию речи (второй, третий классы);
- рекомендации учителям по развитию речи на уроках в младших классах;
- совместная работа с психологом, учителями по развитию речи, мышления, памяти на уроках в 4-9 классах;
- рекомендации родителям.

Учителя-дефектологи под руководством психолога, логопеда изучают речь детей, исследуются учебные навыки письма, чтения, счета; умение рисовать, лепить, владеть ножницами, линейкой, клеем; выполнение поручений учителя; взаимоотношения со сверстниками. На основании полученных данных намечаются приемы индивидуального подхода в коррекционно-развивающей работе.

В школе работает социальный педагог. Его система работы

следующая:

- изучение семьи, в которой воспитываются учащиеся школы: возраст, здоровье, образование, структура семьи, место работы, стиль семейного воспитания;
- рекомендации родителям по воспитанию умственно отсталых детей в семье;
- работа с классными руководителями по воспитанию детей в коллективе;
- индивидуальная работа с учащимися по общению в коллективе.

В школе систематически проводятся психолого-педагогические консилиумы с участием врача, завуча, психолога, социального педагога, классных руководителей.

На консилиуме анализируются итоги психодиагностики детей, поступивших в школу; состав учащихся по типам нарушений; составляется программа работы на четверть, учебный год; прогнозируются результаты коррекционно-развивающей работы; проводится анализ состава учащихся отделения А, отделения Б; проводится анализ работы с отдельными детьми.

Педагогический совет в школе подводит итоги работы за четверть, учебный год. Анализируется работа по отдельным группам учащихся одной категории, эффективность работы по обучению и воспитанию, методические инновации в работе. Главное: педагогический совет обобщает опыт работы, что дает возможность научно обосновать методы индивидуального и дифференцированного обучения и воспитания детей – учащихся спецшколы.

Литература:

1. Учащиеся вспомогательной школы / Под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1979.
2. Трофимова Н.М. и др. Основы специальной педагогики и психологии. – СПб.: Питер, 2005.
3. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб: Речь, 2003.
4. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М.: Медицина, 1995.
5. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркина. – СПб: Питер, 2004.

**СИСТЕМА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ
ВО ВНЕШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Статья посвящена вопросам одаренности детей, ее диагностирования, классификации; выявлению одаренных детей и работе с ними.

Современное образование проявляет повышенный интерес к проблематике одаренности детей. Это объясняется логикой развития педагогики и психологии, накопившей достаточный для изучения столь сложного явления потенциал, а также возникновением в связи с процессами демократизации общества социального заказа на выявление и поддержку одаренных детей. В настоящее время проблема одаренности является одной из актуальных проблем образования. Специфика развития современного общества обуславливает актуальность для психологической науки и педагогической практики решения проблемы, связанной с выявлением и развитием одаренных детей. На это обращают внимание как отечественные, так и зарубежные ученые. На это направлена и украинская программа работы с одаренной молодежью. Изменения, произошедшие в отечественной системе образования за последние десятилетия, ее переориентированность на гуманистические, личностно-ориентированные и развивающие технологии изменили отношение к учащимся с повышенными умственными способностями. Появились школы нового типа, учебные и социальные программы, общественные организации и фонды, которые ставят основной целью поиск, обучение, развитие одаренных детей. Выявление одаренных детей и развитие их способностей – одна из задач цивилизованного общества. Эта задача очень сложная в ее практической реализации, потому что найти одаренного ребенка, а тем более воспитать его соответственно индивидуальным способностям очень тяжело. Исследования психологической науки свидетельствуют о том, что развитие умственно одаренного ребенка может быть задержано и даже полностью нарушено на каком-либо этапе школьной жизни.

Поэтому необходимо создать специальную психологическую помощь, социальную поддержку одаренных детей, добиваться такой организации учебно-воспитательного процесса в семье, школе, внешкольных учреждениях, которая бы обеспечи-

вала оптимальные параметры умственной деятельности школьников на каждом этапе их психического развития.

Психологи, работающие с одаренными детьми, выделяют два основных пути развития способностей.

Первый путь – ранее развитие. Обычно в детстве начинают интенсивно развиваться умственная одаренность и специальные способности в области искусства и науки (музыкальные, математические, литературные, актерские, художественные). При этом ребенок проявляет свои способности ярко, достигает заметных успехов в одной или сразу нескольких видах деятельности. В отдельных случаях изначально заданный темп развития сохраняется, что приводит к выдающимся достижениям в зрелые годы. Но часто темп развития замедляется, и ребенок, в лучшем случае, на какое-то время «застревает» на достигнутом. Возможен и медленный, неуклонный спад после быстрого взлета, который в школьные и последующие годы болезненно воспринимается и самим ребенком, и его близкими, ожидавшими от него больших успехов.

Второй путь – одаренность остается незамеченной в детстве и проявляется позже. За периодом как бы замедленного умственного развития следует бурный подъем, когда ребенок совершенно неожиданно для окружающих начинает опережать сверстников и достигает значительных успехов. Часто это происходит в подростковом возрасте.

Предполагается, что есть и третий путь, который может быть пройден одаренным. Эти люди, получив от природы богатые задатки, не смогли реализовать свои потенциальные возможности на протяжении всей жизни. Для развития способностей недостаточно иметь хорошие задатки, нужно еще и трудиться: способности развиваются только в деятельности. Нет полноценно развертывающейся деятельности – и потенциал остается не востребованным, ни о каких значительных достижениях не может быть и речи. Неразвитыми, видимо, могут остаться любые способности, но есть основания полагать, что среди нереализовавших свои способности людей много творчески одаренных.

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей и реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных социальных задач современного общества. Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких

(необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Судить об одаренности ребенка следует не только по его школьным или внешкольным делам, но и по инициированным им самим формам деятельности. Одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности. Однако при этом следует учитывать специфику одаренности в детском возрасте (в отличие от одаренности взрослого человека):

1. Детская одаренность часто выступает как проявление закономерностей возрастного развития. Каждый детский возраст имеет свои предпосылки развития способностей.

2. Под влиянием смены возраста, образования, освоения норм культурного поведения, типа семейного воспитания может происходить «угасание» признаков детской одаренности.

3. Своеобразие динамики формирования детской одаренности нередко проявляется в виде неравномерности (рассогласованности) психического развития. В итоге по одним признакам ребенок может идентифицироваться как одаренный, по другим – как отстающий в психическом развитии.

4. Проявление детской одаренности зачастую трудно отличить от обученности, являющейся результатом более благоприятных условий жизни данного ребенка.

Оценка конкретного ребенка как одаренного в значительной мере условна. Самые замечательные способности не являются прямыми и достаточными показателями его достижений в будущем. Нельзя закрывать глаза на то, что признаки одаренности, проявляемые в детские годы, даже при самых, казалось бы, благоприятных условиях могут либо постепенно, либо весьма быстро исчезнуть. Учет этого обстоятельства особенно важен при организации практической работы с одаренными детьми в школе и внешкольных учреждениях.

В психологии и педагогике выделяются следующие виды одаренности:

- в практической деятельности (спорт, ремесла);

- в познавательной деятельности – интеллектуальная одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных

и гуманитарных наук);

- в художественно-эстетической деятельности (хореографической, литературно-поэтической, изобразительной и музыкальной);

- в коммуникативной деятельности (лидерская);

- в духовно-ценностной деятельности (одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и в служении людям).

По критерию «степень сформированности одаренности» можно дифференцировать: актуальную, потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достаточными) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой.

Потенциальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды). Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка.

По критерию «форма проявления» можно говорить о явной, скрытой, возрастной одаренности.

Явная одаренность обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо, в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения.

Скрытая одаренность проявляется в атипичной, замаскированной форме, она не замечается окружающими. В результате возрастает опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишить необходимой помощи и поддержки. В случаях скрытой одаренности, не проявляющейся до опре-

деленного времени в успешной деятельности, понимание личностных особенностей одаренного ребенка особенно важно. Личность одаренного ребенка несет в себе явные свидетельства его незаурядности. Именно своеобразные черты личности, как правило, органично связанные с одаренностью, дают право предположить у такого ребенка наличие повышенных возможностей.

Возрастная одаренность – в одном возрасте ребенок проявляет определенную одаренность, а потом, через некоторое время она исчезает.

По критериям «широты проявления» в различных видах деятельности психология выделяет общую и специальную одаренности.

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа продуктивности. Важнейший аспект общей одаренности – умственная активность и ее саморегуляция.

Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей (поэзия, математика, спорт, техника).

По критерию «особенности возрастного развития» можно дифференцировать раннюю и позднюю одаренность. Примером ранней одаренности является одаренность детей, которые получили название «вундеркинды». Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе психического развития.

Есть дети с ярко выраженной способностью учиться, усваивать предлагаемый им учебный материал, причем проявляют такую способность независимо от трудности предмета и собственных интересов. Это так называемая академическая одаренность. Других школьников отличает особая интеллектуальная одаренность, умение мыслить, сравнивать выделять главное, делать самостоятельные выводы, прогнозировать. Но, к сожалению, интересы таких детей чаще всего зависят от их отношения, интереса к предмету и его учителю. Они могут учиться неровно: блестящие по одному предмету и «так себе» по другому.

Особый вид одаренности – творческая одаренность. Имеется в виду не только способности к изобразительной, музыкальной или литературной деятельности. Творческая одаренность – это, прежде всего, нестандартное восприятие мира, оригинальное мышление, насыщенная эмоциональная жизнь.

Одаренность детей столь неоднозначна и по своим прояв-

ПСИХОЛОГИЯ

лениям, и по особенностям развития, что никакая диагностика и максимальный учет всех воздействующих на развитие ребенка факторов не позволяет построить точный прогноз относительно достижений в дальнейшей жизни. Во всех случаях конкретные цели диагностики можно условно разделить на следующие:

- установление наличия признаков одаренности и определение степени их выраженности (качественная и количественная характеристика дарования);
- создание особых условий обучения и воспитания в зависимости от особенностей дарования;
- оказание психологической помощи одаренному ребенку, психологическое сопровождение все годы обучения в школе и внешкольных учреждениях.

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Поэтому вместо одномоментного отбора одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам (в системе внешкольного образования) либо в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы). Необходимо внедрение в практику школ психологического сопровождения детей от 1 до последнего класса.

Психолого-педагогический мониторинг, используемый с целью выявления одаренных детей, должен отвечать целому ряду требований:

1. Комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей.
2. Длительность процесса идентификации.
3. Анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам.
4. Выявление признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психологического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, в условиях обогащенной предметной и образовательной среды при разработке индивидуализированной стратегии обучения данного ребенка).

5. Многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур, отбираемых в соответствии с предполагаемым видом одаренности и индивидуальностью данного ребенка.

6. Анализ реальных достижений детей и подростков в различных предметных олимпиадах, конференциях, спортивных соревнованиях, творческих конкурсах, фестивалях, смотрах.

Однако комплексный подход к выявлению одаренности не избавляет полностью от ошибок. В результате может быть «пропущен» одаренный ребенок или, напротив, к числу таковых может быть отнесен ребенок, который никак не подтвердит этой оценки в своей последующей деятельности (случаи рассогласования диагноза и прогноза).

При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать:

а) актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе;

б) особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности;

в) потенциальные возможности ребенка к развитию.

Одноразовые обзорные исследования, собирающие в определенный момент времени данные о задатках определенных способностей, и сравнение потом детей по этим данным уже изначально очень сомнительны. В лучшем случае они дают сведения о первоначальной подготовке и позволяют определить лишь минимальный уровень развития личности, которого она достигла в данный момент времени. Выявление особых способностей требует знания биографии детей. При этом необходимо учитывать общую обстановку, окружающую ребенка дома и в школе, относиться с уважением к его занятиям тем делом, к которому у него есть способности. Определенную пользу может также принести тестирование интеллекта, так как оно дает понятие об уровне развития умственных способностей общего характера. Другую возможность выявить одаренных предоставляют результаты, которых добились дети и подростки одного возраста или к которым они стремятся в это время. Не зная условий, которые раньше обуславливали развитие ребенка, оценить эти результаты очень сложно. Необходимо учитывать качества личности общего характера, которые проявляются в процессе деятельности. К ним относятся система ценностей личности, стабильность интересов и мотивов, и,

наконец, такие качества, как настойчивость, готовность действовать и напряженно работать в той области, в том направлении, для которого есть задатки. Позиция личности определяется ее интересами, точнее стабильностью этих интересов, а также объемом и качеством деятельности в области расположения интересов.

Если интересы ребенка все время меняются, если мотивы, определяющие его деятельность, очень быстротечны, если он не обладает настойчивостью, необходимой для преследования определенной цели, если он быстро капитулирует перед трудностями и все время ищет тот предмет, где скорее можно было бы добиться успеха, то с такими чертами характера он, даже обладая хорошими способностями и всеми условиями для их дальнейшего развития, лишь с очень большим трудом сможет добиться определенных успехов. Если при диагностировании дарований будут учитываться указанные ранее четыре фактора (знание биографии, уровня общего развития умственных способностей, результаты достигнутые в области расположения интересов, и существенные качества личности), то, используя методы сравнительного анализа, можно будет выявить одаренных учеников.

Благодаря определенным особенностям в поведении, одаренные личности привлекают к себе внимание не только учителя, но и воспитателя, руководителя кружка, родителей. Знание этих особенностей, выявление в совместных беседах со всеми, кто знает ребенка, может помочь учителю, руководителю кружка с большой точностью определять способных детей и подростков и оказывать им необходимую помощь.

Это – следующие особенности:

1. Одаренные дети, как правило, очень активны и всегда чем-либо заняты. Они стремятся работать больше других или занимают себя сами, причем часто делами, которые не относятся непосредственно к уроку. Отчасти это относится к предмету, к которому у них есть способности.

2. Одаренные дети настойчиво преследуют поставленные перед ним цели, хотят знать все больше и подробнее, требуют дополнительной информации.

3. Они хотят учиться и добиваться настоящих успехов. Учеба доставляет им удовольствие, и они приобретают знания, не воспринимая занятия как насилие над собой.

4. Благодаря многочисленным умениям, они способны лучше других заниматься самостоятельной деятельностью.

Особенно часто это выражается в самостоятельной работе с литературой (справочники, работа в библиотеке).

5. Они умеют критически рассматривать окружающую их действительность и стремятся проникнуть в суть вещей и явлений. Они не довольствуются поверхностными объяснениями, даже если те и кажутся достаточными их сверстникам.

6. Они задают множество вопросов и заинтересованы в удовлетворительном ответе на них.

7. Урок (занятия в кружке), особенно интересен для них тогда, когда используется исследовательский метод.

8. Благодаря частому обращению к средствам информации, они, в большинстве случаев, умеют быстро выделить наиболее значимые сведения, самостоятельно найти важные источники информации. Больше, чем другие, они заинтересованы в самостоятельном получении знаний.

9. В сравнении со своими сверстниками они лучше умеют индуктивно и дедуктивно думать, манипулировать логическими операциями, раскрывать отношения между явлениями, их сущность, систематизировать, классифицировать и обобщать их.

10. Многие из них ставят перед собой задачи, выполнение которых потребует много времени. Эти задачи направлены на применение способностей этих детей в их профессиональной деятельности, на достижение выдающихся результатов, на творческую реализацию их дарований.

Все названные особенности могут служить примером выдающихся творческих способностей, но отнюдь не гарантируют развитие одаренности. Выявление одаренных детей и подростков является составной частью познания и слабых сторон всех детей, позволяющей оказать им существенную помощь, усовершенствовать их способности и преодолеть слабости.

Для диагностирования могут быть использованы различные способы и методы, причем постоянно надо искать всеохватывающий способ анализа. Для решения этой педагогически сориентированной задачи тестирование интеллекта психологами, педагогами, безусловно, может оказаться очень важным. Оно позволяет определить соотношение между реальными интеллектуальными задатками детей и их реализацией на данный момент времени. Но эти тесты не могут быть единственным критерием отбора способных детей. Наряду с тестированием интеллекта, результатами олимпиад, конкурсов, большое значение имеет и аналитико-оценочное мнение

учителя. При этом учитель опирается на мнение многих учителей, учитывая достигнутые в школе результаты и поведение детей и подросток как во время занятий, так и при участии в работе кружков. Важную роль в выработке объективного мнения играют и родители. Они лучше всех осведомлены о предшествующем развитии своих детей и могут сообщить важные сведения о качестве существенных черт их характера.

Система работы педагогического коллектива Херсонского Дворца детского и юношеского творчества с одаренными детьми подтверждает данные психологических и педагогических исследований, выводы, рекомендации науки о методах обучения и воспитания этой категории учащихся. В последние годы становится все более очевидным тот факт, что школьное образование, традиционно считавшееся основным, не решает своей главной задачи. Школа гарантирует лишь некий образовательный стандарт, который оказывается недостаточным в реальной жизни. Это и заставляет усиленно искать возможности решения проблемы, используя весь арсенал системы дополнительного, внешкольного образования.

В качестве основных образовательных структур для обучения одаренных детей выделяют систему дополнительного образования, предназначенную для удовлетворения постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей одаренных детей и позволяющую обеспечить выявление, поддержку и развитие их способностей в рамках внешкольной деятельности. Дополнительное (внешкольное) образование – процесс непрерывный. Он не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую.

Дополнительное образование детей органично сочетает в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка. Оно выполняет функцию расширения возможностей образовательных стандартов, и основное его предназначение – удовлетворить постоянно изменяющиеся индивидуальные и социокультурные, образовательные потребности детей. При организации дополнительного образования учитываются такие приоритетные принципы, как: 1) возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка; 2) свободный выбор видов и сфер деятельности; 3) ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка, организация работы по потребностям учащихся; 4) единство обучения, воспитания, развития; 5) практическая деятельность (в основе

дополнительного образования).

Благодаря этим принципам удается решать важные задачи:

- самоопределение и самореализация учащегося;
- адаптация личности в социокультурной среде;
- развитие индивидуальности и творческого потенциала

учащихся.

Дворец детского и юношеского творчества – центр интеллектуального, культурного, духовного развития детей и ученической молодежи. Он был открыт одним из первых в Украине, в августе 1935 года. Сейчас во Дворце работает 101 кружок, который охватил более 1500 детей в возрасте от 5 до 18 лет. Это – кружки современного направления: компьютерные технологии, психология, различные клубы общения, а также студии живописи, декоративного искусства, музыки, танца, театра и многие другие. Учебно-воспитательный процесс осуществляет 50 специалистов – педагогов по внешкольному образованию. Среди них много Отличников образования Украины. Учебно-воспитательный процесс во Дворце осуществляется по 14 авторским, 21 типовым программам Министерства образования Украины и 3 проектам авторских учебных программ. Программы отвечают целям и задачам образовательной деятельности учебного внешкольного учреждения. Программы предусматривают групповые и индивидуальные занятия, направленные на развитие творческой личности. Подготовка учебных программ и планов классифицируется по трем уровням организации деятельности кружков: начальный, основной, высший.

Работа педагогического коллектива Дворца строится по следующим направлениям:

- научно-методическая работа с руководителями кружков, студий, учителями школ, воспитателями детских садов, родителями;
- сотрудничество с Херсонским государственным университетом, Южноукраинским региональным институтом последипломного образования педагогических кадров и др.
- идентификация, психодиагностика одаренных детей;
- работа с детьми в кружках (индивидуально-групповая);
- массовая работа (фестивали, конкурсы, выставки, олимпиады и др.).

Подготовка педагогов для работы с одаренными детьми должна обеспечивать становление и развитие как базового, так и специфического компонентов их профессиональной квалификации. Следует обеспечить формирование не только соответ-

ствующих умений, но и «шлифовку» качеств личности, необходимых для работы с одаренными детьми. В ходе подготовки специалистов, работающих с одаренными детьми, необходимо адекватно сочетать теоретическую и практическую подготовку.

Психолого-педагогическая служба Дворца систематически разрабатывает рекомендации руководителям кружков, учителям, родителям по воспитанию, обучению детей в кружках, школе, дома; проводит семинар «Детская одаренность», семинары для педагогов младших классов на тему «Методы развития творческих способностей учащихся младших классов», «Методы поиска, отбора и развития одаренных детей и подростков», «Роль семьи в развитии творческих способностей ребенка», «Формирование творческих способностей детей дошкольного возраста». Во Дворце работает школа молодого педагога по передаче профессионального опыта.

На заседании научно-методического совета рассматривалась тема «Организация экспериментального исследования по выявлению уровня одаренности детей», а несколько месяцев спустя уже обсуждались результаты проведения эксперимента.

Методическая работа среди специалистов Дворца направлена на определение основных позиций, целей, форм и методов воспитания, которые должны целенаправленно и эффективно обеспечивать процесс развития и формирования творческой личности, повышать научный и общекультурный уровень, расширять кругозор, интеллектуальную эрудицию педагогов, усовершенствовать их психолого-педагогическую подготовку и профессиональное мастерство.

Ежегодно во Дворце внедряются долговременные комплексные программы по работе с одаренными детьми. На 2001-2005 гг. была утверждена и работала программа «Элита III тысячелетия», основная цель которой – создание оптимальных условий для выявления и развития одаренности ребенка, сохранение и развития творческого потенциала, формирование и поддержка самообразования и саморегуляции личности, активной прогрессивной позиции. Задачи программы: проведение диагностики одаренности на психофизиологической основе, которая ориентирована на адекватные возможности развития одаренной личности, использование разнообразных форм и видов деятельности, методов развития творческих способностей одаренных детей, использование научного потенциала вузов города для работы с одаренной молодежью, привлечение государственных и общественных организаций для создания условий всесто-

ронного развития творчески одаренной молодежи.

На научно-методическом заседании Дворца утверждена и уже внедрена программа работы с одаренными детьми, в которой раскрыты:

1. Концепция работы с одаренными детьми;

2. Выявление одаренных детей и работа с ними (задача психолого-педагогической службы):

первый этап – аналитический – на первой ступени обучения, где при выявлении одаренных детей учитываются их успехи в какой-либо деятельности;

второй этап – диагностический – на этом этапе (5-9 классы) проводится индивидуальная оценка творческих способностей и особенностей ребенка;

третий этап – формирование, углубление и развитие неординарных способностей ребенка, а также его профильная направленность (старшие классы).

3. Методики диагностики одаренности: определение специфической одаренности и ее возрастных проявлений, разработка программ для работы с одаренными детьми в процессе учебы.

Ученые, психологи, педагоги выявили признаки одаренности в различных сферах. К личностным характеристикам одаренных детей относят:

- высокие интеллектуальные способности;
- высокие творческие способности (способность к быстрому усвоению и отличную память);
- любопытство, любознательность, стремление к знаниям;
- высокую личностную ответственность, самостоятельность суждений;
- позитивную Я-концепцию, связанную с адекватной самооценкой.

Исследование одаренности имеет особое значение в юношеском возрасте, так как в этом периоде формы одаренности не только проявляются, но и развиваются. Даже способности, которые проявляются в детстве, развертываются лишь в юности в действительную одаренность. Поэтому в возрасте от 3 до 16 лет (условия ограниченные) речь должна вестись, скорее всего, о развитии склонностей, а затем и способностей, которые в дальнейшем могут перерасти в одаренность. Процесс выявления способностей детей достаточно сложный. Яркие детские таланты встречаются довольно редко. В школах, в основном, учатся дети, при благоприятных условиях

обучения способные достичь хороших результатов в видах деятельности, соответствующих их склонностям и интересам. Поэтому задача психолога, учителя, руководителя – выявление склонностей, а затем в процессе их совершенствования – развития способностей.

Метод диагностики в процессе обучения, на уроках в школе, на занятиях в кружке включает такие компоненты: выполнение зачетных работ, участие в конкурсах, выставках, олимпиадах, экзамен (теоретический и практический) как итоговое занятие.

При проведении психодиагностики одаренности психологи, педагоги, руководители кружков используют метод наблюдения за учебной и внеурочной деятельностью обучающихся для выявления детей, имеющих склонность и показывающих высокую результативность в различных областях деятельности, путем:

- обсуждения критериев, показателей, позволяющих судить о наличии одаренности;

- знакомства с приемами целенаправленного педагогического наблюдения;

- определения родительского мнения о склонностях, области наибольшей успешности и круге интересов, об особенностях личностного развития ребенка;

- периодического сбора сведений среди учителей-предметников и классных руководителей о наличии одаренных учеников в их классах;

- подбора материалов и проведения специальных тестов, позволяющих определить наличие одаренности, в единстве с такими видами деятельности, как:

- а) знакомство с имеющимся практическим опытом работы по данному направлению;

- б) лонгитюдное (длительное) наблюдение за корреляцией между результативностью по итогам тестирования и успехами в реальной деятельности;

- в) проведение различных внеурочных конкурсов, олимпиад, позволяющих ребенку проявить свои способности.

Ежегодно дети и ученическая молодежь имеют возможность: проявить свои творческие способности в одном из кружков; пройти допрофессиональную подготовку под руководством специалистов и психолога; расширить знания по разным видам деятельности; приобрести жизненно необходимые умения и навыки личного имиджа и здорового образа жизни; интересно провести время со своими сверстниками.

В системе дополнительного образования выделяются

различные формы обучения одаренных детей: 1) индивидуальное обучение или обучение в малых группах по программам творческого развития в определенной форме; 2) работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника выступают, как правило, ученый, деятель науки или культуры, специалист высокого класса); 3) детские научно-практические конференции и семинары; 4) система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад.

Такая форма работы кружков Дворца дает возможность формировать одаренность в практической деятельности, проявить детям свои способности.

Главными задачами внешкольного педагогического процесса Дворца детского и юношеского творчества всегда остается:

- воспитание морально здоровой, духовно богатой, творческой, всесторонне развитой, социально компетентной личности;
- усвоение ею социального опыта, знаний;
- поиск, поддержка одаренных детей;
- формирование здорового способа жизни;
- создание условий для развития одаренных детей;
- допрофессиональное обучение и организация содержательного отдыха.

Литература:

1. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. – М.: Институт Психотерапии, 2004.
2. Одаренные дети / Под ред. Г.В. Бурменской. – М., 1991.
3. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность. – М., 1996.
4. Козловский О.В. Открой в себе гения. Диагностика и развитие. – Донецк: БаО, 2006.
5. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. – М.: Academia, 2001.
6. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984.
7. Савенков А.И. Детская одаренность. – М., 1996.
8. Залепа Е.А., Люманова Л.Р. Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка. – Симферополь: Ната, 2006.
9. Боянжу М.Г., Горлова А.В. Формирование предпосылок способностей дошкольников и младших школьников // Актуальные проблемы практической психологии: Сб. научных трудов. – Херсон, ХГУ, 2007.
10. Боянжу М.Г. Формирование способностей у школьников // Актуальные проблемы практической психологии в системе образования: Сб. научных трудов. – Херсон, ХГУ, 2003.

*Сидоренко В.К.**

**ПРАГНЕННЯ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
– ЖИТТЄВЕ КРЕДО ВЧИТЕЛЯ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ,
УЧЕНОГО-ПЕДАГОГА Н.В.СЛЮСАРЕНКО**

Діяльність кожної людини завжди зумовлена кількома мотивами, які можуть відігравати провідну чи побіжну роль. Домінуючі мотиви визначають спрямованість особистості (особистісну, колективістську або ділову).

У Ніни Віталіївни Слюсаренко завжди домінувала ділова спрямованість, що передбачає наявність інтересу до праці, бажання якомога краще оволодіти тим чи іншим видом діяльності, прагнення досягти успіху, зокрема на педагогічній ниві. Саме тому протягом усього життя вона багато й наполегливо вчиться й працює, намагається виробити в собі позитивні риси та подолати негативні.

Прагнення до самовдосконалення виникло в неї ще в перші роки навчання в Херсонській восьмирічній школі №4, де її навчала одна з найкращих учительок М.М.Чигар, яка сформувала в маленькій дівчинки потребу в самовихованні, навчила працювати над собою, аналізувати свої вчинки, оцінювати поведінку, приймати відповідні рішення, завжди досягати поставленої мети тощо.

Свідомого ставлення до самовиховання та самовдосконалення Ніну Слюсаренко навчали також її батьки Наталія Василівна та Віталій Олександрович Ніколаєви, класні керівники Н.О.Прилуцька (восьмирічна школа №4) та С.О.Шанько (середня школа №49), а згодом і педагогічні колективи Херсонського технічного училища №2, Київського технологічного інституту легкої промисловості, Херсонського державного педагогічного інституту.

Навчаючись у цих закладах та здобуваючи послідовно професії кравця чоловічого верхнього одягу 5-го розряду, інженера-технолога швейного виробництва, учителя трудового навчання та загальнотехнічних дисциплін, а також працюючи на

* © Сидоренко В.К.

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

Херсонській фабриці індивідуального пошиття одягу «Світанок», Херсонській швейній фабриці «Більшовичка», у Херсонській загальноосвітній школі №13, Ніна Віталіївна зрозуміла, що справжнє її покликання – науково-педагогічна діяльність, а тому почала вивчати індивідуальні особливості різних людей та закономірності різних процесів, займатися раціоналізаторською та дослідницькою діяльністю, писати наукові статті.

Перша публікація Н.В.Слюсаренко була надрукована в обласній освітянській газеті «Джерела», а далі «географія» дещо розширилася: з'явилися статті у фаховому журналі «Трудова підготовка в закладах освіти» та збірниках наукових праць, методичні рекомендації «Використання ігрової діяльності на уроках праці» та ін.

Згодом, як відзначив під час зустрічі з дописувачами журналу «Трудова підготовка в закладах освіти» його головний редактор, відомий український учений, академік, доктор педагогічних наук, професор Д.О.Тхоржевський, Ніна Віталіївна стала на Херсонщині одним із активних авторів цього видання.

Ще через деякий час вона під керівництвом кандидата педагогічних наук, доцента В.В.Кузьменка захистила дисертаційне дослідження на тему: «Розвиток творчих здібностей учнів 5-9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності» та отримала науковий ступінь кандидата педагогічних наук, а через два роки – учене звання доцента.

Сьогодні Н.В.Слюсаренко є автором більш ніж 100 наукових публікацій, зокрема монографій: «Науково-методичне забезпечення організації навчально-пізнавальної діяльності учнів 5-9 класів на уроках обслуговуючої праці», «Трудова підготовка молоді на Херсонщині: історико-педагогічний аспект»; навчальних посібників: «Розвиток творчих здібностей учнів 5-9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності», «Організація трудової підготовки учнів на Херсонщині (друга половина ХХ століття)», «Організаційно-педагогічні основи соціалізації підлітків у молодіжних організаціях»; методичних рекомендацій: «Позаурочна та позашкільна діяльність як засіб соціалізації підлітків», «Формування культури праці учнів основної школи», методичні рекомендації з питань педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів, учбово-методичний комплекс з дисципліни

Орфографічний рядок

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

Орфографічний рядок

«Педагогіка»: для напряму 0101 «Педагогічна освіта» денної, заочної, екстернатної форм навчання (психолого-педагогічний розділ); навчальних програм; розробок уроків обслуговуючої праці; статей в наукових та науково-методичних виданнях.

Вона працює на кафедрі педагогіки та психології Херсонського державного університету та на кафедрі менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, співпрацює з методичним кабінетом при управлінні освіти виконавчого комітету Херсонської міської ради, управління освіти і науки Херсонської облдержадміністрації, Херсонською міською організацією ветеранів Афганістану та ін.

Ніна Віталіївна займає активну життєву позицію, а тому протягом багатьох років є членом журі районних, міських, обласних, всеукраїнських учнівських та студентських олімпіад із трудового навчання та педагогіки, міського та обласного конкурсів «Учитель року», «Класний керівник року», членом Херсонської обласної експертної ради з ліцензування та акредитації навчальних закладів при обласному управлінні освіти і науки, працює в редакційних колегіях науково-методичних журналів «Таврійський вісник освіти», «Розмаїття»; збірників наукових праць «Педагогічні науки», «Педагогічний альманах» та ін.

Її діяльність відзначена почесним знаком «Відмінник освіти України» та численними грамотами Міністерства освіти і науки України, Херсонської облдержадміністрації, Херсонської міської ради та ін.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Асламова Тетяна Адамівна – завідувач науково-методичної лабораторії історії та правознавства, старший викладач кафедри теорії і методики викладання соціальних і економічних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Боянжу Маркс Григорович – викладач кафедри практичної психології Херсонського державного університету.

Бухлова Наталія Василівна – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та методики їх викладання Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Гайдар Тетяна Вікторівна – учитель загальноосвітньої школи №10 м.Києва.

Гетта Василь Григорович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри основ матеріалознавства і трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Гончаренко Любов Анатоліївна – старший викладач кафедри теорії і методики викладання гуманітарних дисциплін Південноукраїнського Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Горчинський Сергій Володимирович – аспірант кафедри основ матеріалознавства і трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Гудирева Олена Миколаївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних і технологічних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Дмитренко Микола Сергійович – завідувач науково-методичної лабораторії інтернатних установ, старший викладач кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Колісниченко Владислав Васильович – науковий кореспондент кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Кравченко Ірина Андріївна – провідний концертмейстер кафедри хореографії Херсонського державного університету.

Кравченко Лариса Михайлівна – вихователь-методист Скадовської школи-інтернату Херсонської області.

Кривуліна Тетяна Іванівна – учитель початкових класів Херсонської гімназії № 20.

Кузьменко Василь Васильович – завідувач кафедри менеджменту освіти південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Лазарева Ольга Федорівна – провідний спеціаліст відділу логістики Симферопольського регіонального центру оцінювання якості освіти.

Малиновська Ольга Олександрівна – викладач математики Миколаївського будівельного коледжу Київського національного університету будівництва і архітектури.

Мороз Наталія Станіславівна – учитель Бериславської загально-освітньої школи №5 Херсонської області.

Морозов Анатолій Семенович – кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ.

Несін Юрій Миколайович – методист науково-методичної лабораторії іноземних мов, викладач кафедри теорії і методики викладання гуманітарних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Одайник Світлана Федорівна – проректор Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Паламар Світлана Павлівна – молодший науковий співробітник лабораторії навчання української мови та літератури Інституту педагогіки АПН України.

Панасюк Валентина Іванівна – учитель історії та правознавства Каховської гімназії Херсонської області.

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.

Полєвіков Ігор Олексійович – директор дитячої музичної школи №3 м.Херсона, викладач з фаху фортепіано та концертмейстер вищої кваліфікаційної категорії, здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Полєвікова Ольга Борисівна – кандидат педагогічних наук, завідувач науково-методичної лабораторії національних меншин Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, доцент.

Полонецька Інна Володимирівна – психолог Херсонського Палацу дитячої та юнацької творчості.

Примакова Віталія Володимирівна – методист науково-методичної лабораторії початкових класів Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Рідкоус Олеся Володимирівна – викладач кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Сидоренко Віктор Костянтинівич – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту професійно-технічної освіти АПН України, головний редактор журналу «Трудова підготовка в закладах освіти», професор кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Скачкова Ольга Степанівна – заступник директора з виховної роботи, вчитель географії навчально-виховного комплексу №5 м.Нова Каховка Херсонської області.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Стефанюк Оксана Василівна – керівник зразкового аматорського колективу образотворчої студії Великоолександрівського районного центру дитячої творчості, переможець обласного етапу Всеукраїнського конкурсу «Джерело творчості».

Стребна Ольга Володимирівна – завідувач науково-методичної лабораторії початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Цибуленко Геннадій Володимирович – кандидат історичних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання соціальних і економічних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, завідувач кафедри історії державності України Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ, доцент.

Цибуленко Лариса Олександрівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії державності України Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ.

Чекаліна Софія Іванівна – учитель історії та етики навчально-виховного комплексу №5 м.Нова Каховка Херсонської області.

Чумаченко Олександр Анатолійович – кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри української художньої культури Херсонського державного університету.

Шевченко Зоя Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання української мови та літератури Інституту педагогіки АПН України.

Ярмолюк Алла Володимирівна – науковий співробітник лабораторії навчання української мови та літератури Інституту педагогіки АПН України.

Лазарева О.Ф.*

О НЕКОТОРЫХ ИТОГАХ ВНЕШНЕГО НЕЗАВИСИМОГО ОЦЕНИВАНИЯ

Напряженные дни проведения внешнего независимого оценивания (ВНО) миновали. Наступило время подведения итогов.

ВНО-2007 показало, – внешнее оценивание качества образования в Украине становится все более масштабным. Желających принять участие в этой процедуре оказалось больше, чем было определено квотой. И это объяснимо. Во-первых, цель подобной акции – выявление реального уровня знаний, умений и навыков, которые приобрели молодые люди, обучаясь в общеобразовательной школе. Во-вторых, таким образом всем создаются одинаковые стартовые условия для продолжения обучения в высшей школе, планирования своей жизненной карьеры.

Стоит ли напоминать, что в современном мире проблему качества образования считают одной из ключевых, так как качественное образование – фактор, обеспечивающий развитие страны и ее престиж среди других держав. Внешнее независимое оценивание – процесс определения уровня учебных достижений выпускников общеобразовательных учебных заведений государственными учреждениями, не зависящими ни от школ, ни от вузов.

Для этой цели в Украине Указом Президента и постановлением Кабинета Министров созданы Украинский центр оценивания качества образования (УЦОКО) и девять региональных, включая Симферопольский региональный центр оценивания качества образования (СРЦОКО), за которым закреплены Автономная Республика Крым, г.Севастополь, Запорожская и Херсонская области.

Подводя итоги ВНО-2007, Симферопольский РЦОКО отмечает, что совместная деятельность регионального центра, Херсонского и Запорожского областных управлений образованием, Министерства образования и науки АРК, городского управления образованием г.Севастополя дала свои результаты: сессии тестирования 21 и 28 апреля 2007 года прошли достаточно успешно.

Этому способствовали проведенные подготовка и сертифи-

* © Лазарева О.Ф.

кация кадров для обеспечения внешнего независимого оценивания: 58 ответственных за пункты тестирования и их заместителей, 1044 инструктора, 294 экзаменатора из числа директоров школ, учителей, преподавателей вузов. Они в свободное от работы время прошли обучение, сдали экзамены.

Обстоятельно подготовлены 29 пунктов тестирования (522 аудитории), из них 7 пунктов в Херсонской области, по 10 в Автономной Республике Крым и Запорожской области и 2 – в Севастополе. Это дало возможность создать комфортные условия для работы 7350 участников тестирования (95,7% от числа пожелавших принять участие).

С целью объективности оценивания учебных достижений учащихся в единый день, в одно и то же время по всей Украине началась процедура тестирования.

Тесты состояли из заданий закрытой формы, с вариантами ответов на выбор, и открытой формы, требующие развернутого ответа. Бланки ответов на задания закрытой формы проверялись с помощью компьютерной программы. Объективность проверки заданий с развернутым ответом напрямую обеспечена профессионализмом экзаменаторов, в числе которых были только педагоги с высшей категорией и преподаватели вузов.

Соблюден режим абсолютной секретности тестовых материалов, своевременная и безопасная доставка их на пункты тестирования.

Во время проведения тестирования обеспечена охрана правопорядка и медицинское сопровождение ВНО.

Вместе с тем, данный процесс являлся открытым и контролируемым. В аудиториях за ходом тестирования наблюдали 156 (в Херсонской области – 7, в Запорожской – 57, в АРК – 28, в Севастополе – 64) представителей общественных организаций и политических партий, а также лица, делегированные родительскими комитетами учебных заведений. Кроме того, на пунктах тестирования присутствовали еще и 14 аккредитованных журналистов.

Четко соблюдены инструкции, выдержаны Правила прохождения ВНО. А они достаточно жесткие! Однако и участники тестирования, и привлеченные к его проведению педагоги понимали, что ВНО – дело очень ответственное, от него зависит возможность поступления в высшие учебные заведения, т.е. будущее выпускников. Радует, что случаев нарушения инструкций, которые повлияли бы на результаты тестирования,

не зафиксировано.

Процедура внешнего тестирования еще раз показала, что особого внимания требует проблема подготовки учащихся к ней, подготовки предметной, психологической, моральной, а также специальной. Во время тестирования учащийся должен правильно выполнить задание, уложиться в отведенное время и, что не менее важно, уметь работать с тестами. Таким образом, полученные школами накануне процедуры ВНО учебные пособия, которые содержат задания тестового характера, как раз и дали возможность приобрести достаточную практику в технике тестирования.

И вот – финал: бланки ответов отсканированы, распознаны, верифицированы в центрах обработки тестовых заданий, а результаты сведены в единую базу.

Из Украинского центра в адрес местных органов управления образованием отправлены результаты тестирования. Сертификаты упакованы в индивидуальные конверты для каждого участника тестирования, так как данная информация конфиденциальна. А конверты вручены участникам ВНО лично, чтобы **по желанию участника** можно было засчитать оценки сертификата и как результат государственной итоговой аттестации, и как результат вступительных экзаменов в вуз. И это реально. В приказе Министерства образования и науки Украины №71 от 01.02.2006 г. «Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України» подчеркивается, что «як результати вступних випробувань зараховуються результати зовнішнього оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, підтверджені сертифікатами Українського центру оцінювання якості освіти».

Результаты тестирования показали, что максимальные 200 баллов набрать возможно. И выпускники, получившие наивысший балл, имеются в каждом регионе. Многие участники тестирования при получении сертификатов сообщили о желании написать заявление об отказе от итоговой аттестации (выпускных экзаменов), так как подтвердили свои отценки.

В 2006 году сертификатами внешнего тестирования воспользовались на вступительных экзаменах в вузы около 60% выпускников общеобразовательных учебных заведений, которые приняли участие в тестировании. Уверены, что по итогам ВНО-2007 этот показатель будет гораздо выше, так как ВНО получает все большее одобрение со стороны педагогов, родителей, учащихся, общественности. За ним – будущее!

**НОВІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПУБЛІКАЦІЇ
ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

Кузьменко В.В. Формування в учнів наукової картини світу (XX століття): Навчальний посібник. – Херсон: РІПО, 2006. – 222 с.

У навчальному посібнику розглядаються основні підходи до визначення категорії «наукова картина світу»; шляхи формування у школярів наукової картини світу на тлі історичного розвитку шкільництва України ХХ ст.; історія розвитку інтеграції навчальних дисциплін, міжпредметних зв'язків, навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу, які виступають засобами формування у особистості цілісної наукової картини світу; розкриваються особливості формування у школярів світоглядних уявлень у процесі трудової підготовки.

Для освітян, учителів трудового навчання і студентів спеціальності «Трудове навчання».

**ВИМОГИ
ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В НАУКОВО-
МЕТОДИЧНОМУ ЖУРНАЛІ «ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ»**

1. Матеріали мають бути представлені у друкованому вигляді обсягом 4-14 сторінок комп'ютерного набору формату А-4 на дискеті та роздруковані на аркушах білого паперу. Стаття набирається в редакторі Word шрифтом Times New Roman (інтервал – 1,5; кегль 14; поля – по 20 мм). Оформлення статті (рисунків, таблиць тощо) згідно з вимогами ВАК.
2. Автор ставить підпис на звороті останньої сторінки статті, чим підтверджує достовірність написаного та правильність набору (відсутність помилок).
3. До статті додаються відомості про автора (прізвище, ім'я, по батькові повністю, поштова адреса, телефон, місце роботи, посада, наукове звання, вчений ступінь).
4. Статті надсилати за адресою:

Гончаренко Л.А.

Південноукраїнський регіональний інститут
післядипломної освіти педагогічних кадрів
вул. Покришева, 41
м. Херсон, 73034
т. (0552) 37-05-58 E-mail: T.visnik.@gmail.com
suitti.ks.@ gmail.com

Зразок оформлення статті

Іваненко О.І.

**Розвиток творчих здібностей учнів
на уроках трудового навчання та креслення**

Анотація українською мовою (2-3 речення)

Текст статті

Література:

Примітка: автор може забрати дискету протягом місяця після виходу номеру журналу зі статтею.

**Південноукраїнський регіональний інститут
післядипломної освіти педагогічних кадрів**

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ ©

Науково-методичний журнал
виходить один раз на квартал

№ 3 (19)

Херсон

2007

Підписано до друку 15.08.07 р. формат 60x84/16 (А-5)

Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Arial

Умовн.друк.арк.14 Наклад 600.

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

Друк здійснено з оригінал-макету

у видавництві Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

Свідоцтво ХС №54 від 10.02.2006 р.

Адреса редакції й видавництва

73034

м.Херсон

вул.Покришева, 41

тел. (0552) 37-05-58

E-mail: T.visnik.@gmail.com

suitti.ks.@ gmail.com