

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

ВИХОДИТЬ ОДИН РАЗ НА КВАРТАЛ

№ 4 (20)

ХЕРСОН

2007

Засновник: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

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

Видається з 2003 року

Редакційна колегія:

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

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

Адреса редакції: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів
вул. Покришева, 41
м. Херсон, 73034
Тел. (0552) 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.

ЗМІСТ

| | |
|---|-----------|
| Інноваційні педагогічні технології в практиці роботи сучасного загальноосвітнього навчального закладу | 5 |
| <u>Історія освіти</u> | 12 |
| Жерноклєєв І.В. Сучасний учитель трудового й професійного навчання в освітніх системах скандинавських країн і Фінляндії | 12 |
| Кузьменко В.В. До проблеми формування в учнів наукової картини світу | 17 |
| Слюсаренко Н.В. Створення умов для трудової підготовки – запорука успішної соціалізації молоді Херсонщини у 70-80 роки ХХ століття | 22 |
| <u>Наука – школі</u> | 27 |
| Моїсеєв С.О. Організація особистісно орієнтованого фізичного виховання старшокласників з урахуванням їх психофізичних особливостей | 27 |
| Яценко Т.О. Читацька компетентність як ключове поняття сучасної методики викладання української літератури в школі | 34 |
| <u>Інновація: теорія і практика</u> | 43 |
| Ігнат Л.О. Впровадження інтерактивних форм і прийомів в організацію навчання учнів | 43 |
| Кацова Л.І. Диференційований підхід у підготовці студентів до економічної практики | 49 |
| Пугачова Н.І., Мазаєва К.В. Олімпіади з біології та екології як один з аспектів у роботі з обдарованою молоддю | 53 |
| <u>Освіта впродовж життя</u> | 58 |
| Бабіч І.В. Особливості самостійної роботи як складової кредитно-модульної системи навчання студентів медичного коледжу | 58 |
| Вінтонів С.В., Соловійова О.М. Правова культура як аспект формування особистості юриста | 65 |
| Гетта В.Г., Повечера І.В. Використання інформаційних технологій під час організації самостійної роботи студентів | 71 |
| Григорова К.В. Особливості формування виконавської культури диригента – майбутнього вчителя музики | 75 |
| Гунько Н.О., Банкул Л.Д. Особливості вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики | 81 |
| Киселевич І.В., Миснік Н.І. Вивчення іноземної мови як чинник поліпшення іміджу майбутніх правників | 86 |
| Кулик Є.В., Кулик Ю.Є. Аналіз ефективності системи підготовки студентів до інноваційної діяльності | 92 |
| Мороз Н.С. Організація виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії | 98 |
| Морозов А.С. Завдання й зміст виховання в молоді несприятливості до наркотичних речовин | 105 |
| Огородник Н.Є. Іншомовна комунікативна компетенція як основа формування мовної особистості майбутнього юриста | 113 |

| | |
|--|-----|
| Полушкіна Н.П. Основні напрямки та методи вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах МВС України | 118 |
| Falus I. Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében | 124 |
| Філіпп'єва О.А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів | 148 |

На допомогу педагогу 159

| | |
|--|-----|
| Казачкова Л.М. Застосування методи «Колір – звук – число» у процесі художньо-естетичної освіти школярів | 159 |
| Кузьменко Ю.В., Янковська Ю.Л. Ознайомлення десятикласників із можливими наслідками вступу України до СОТ на уроках економіки | 164 |
| Рідкоус О.В. В.О.Сухомлинський про організацію вчителем ситуації успіху учнів у навчанні та вихованні | 168 |
| Туркот Т.І., Петрухно О.В. Методи формування почуттєво-емоційної сфери студентів-менеджерів | 174 |

Скарбниця методичних ідей 181

| | |
|--|-----|
| Барболіна О.С. Развитие мотивационной сферы учащихся в процессе изучения математики | 181 |
| Ковальова О.В. Роль нестандартних форм і методів роботи в залученні дітей до творчості під час вивчення зарубіжної літератури | 188 |
| Ластовецька Т.В. Соціально-педагогічні умови мотивації учнів до пізнавальної діяльності на уроках літератури | 193 |

Психологія 198

| | |
|---|-----|
| Боянжу М.Г. Педагогическая коррекция в начальной школе | 198 |
| Глинянська Н.В. Работа психолога з профілактики і корекції акцентуацій характеру підлітків | 215 |
| Гондарева Г.В. Развитие эмоционального интеллекта у детей через эмоциональную компетентность учителя | 224 |
| Смоліна А.Г. Система роботи практичного психолога в дошкільному навчальному закладі | 230 |

Творчий портрет 238

| | |
|---|-----|
| Кулькіна Є.П. Людина, гідна видатного імені | 238 |
| Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В. Пам'яті педагога | 240 |

Відомості про авторів 242

Офіційна сторінка 244

| | |
|--|-----|
| Біла Л.В. Результати зовнішнього незалежного оцінювання з предметів природничо-математичного циклу в 2006-07 навчальному році | 244 |
| Задніпрняний Г.О. Морально-психологічна підготовка учнів до ЗНО | 248 |

До колег освітян Херсонщини

Шановні колеги!

Щиросердно вітаємо з новим 2007-2008 навчальним роком!

Освітянська громада України кожен рік на Підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України аналізує результат своєї праці, окреслює завдання на наступний навчальний рік. Варто зазначити, що в цьому 2006/2007 році є певні здобутки, а є й проблеми, які нам спільно з вами необхідно буде вирішувати найближчим часом. Однією з ключових проблем визначено: забезпечення інноваційного поступу до творення Школи майбутнього через створення сучасного навчального закладу, нового за формою, змістом, освітнім середовищем, який зможе забезпечити повноцінну якісну освіту.

Інноваційні педагогічні технології в практиці роботи сучасного загальноосвітнього навчального закладу

Сьогодні в Україні відбуваються кардинальні зміни в усіх галузях життя суспільства: політичній, економічній, соціальній. Держава переходить до моделі інноваційного розвитку. Пріоритетного значення набувають адресні та програмно-цільові функціональні інвестиції в людину, її творчий, науковий, інтелектуальний та інноваційний потенціали.

У сучасній педагогічній практиці все активніше застосовуються освітні інновації в загальноосвітніх навчальних закладах, особливо в ліцеях, гімназіях, навчально-виховних комплексах та об'єднаннях, приватних школах, що робить їх конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг.

Усе очевидніше стає, що традиційна школа не встигає за сучасними темпами розвитку. Застарілі форми й методи роботи вже не спрацьовують. Тому значущою особливістю сучасної системи освіти є інноваційна діяльність навчальних закладів, спрямована на впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання й виховання, розробку нового змісту навчального, навчально-методичного, науково-методичного забезпечення діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Поняття «технологія» вже досить сильно укорінилося в педагогічній теорії та практиці. Усе більш складні завдання, що виникають сьогодні та пов'язані з підвищенням якості освіти, змушують педагогів підніматися на новий рівень професійного

мислення та шукати нові, концептуально обґрунтовані, логічно вивіренні способи освітньої діяльності та методи взаємодії з особистістю учня, які б гарантували високий результат. Зрозуміло, що педагогів уже не задовольняють такі технології, які гарантують здебільшого лише предметні знання. Як зазначив Міністр освіти і науки України С.М.Ніколаєнко на Підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України, що відбулася 17 серпня цього року, «метод «запам'ятай і повтори» з готовою формулою треба замінити на метод пошуку, проектування, розв'язання життєвих ситуацій. Знання повинні здобуватися учнем. Він повинен сам формулювати поняття, які необхідні для розв'язання завдання. А для цього в зміст освіти й організацію навчально-виховного процесу необхідно інтегрувати способи й досвід людської діяльності, власний досвід».

Загальноосвітні навчальні заклади на даному етапі перебувають на стадії інтенсивного розвитку, моделювання, пошуку оптимальних шляхів методичного забезпечення та ефективного впровадження педагогічних інноваційних технологій, спрямованих на оновлення теорії та практики освіти, удосконалення навчально-виховного процесу, управління діяльністю навчального закладу.

Під педагогічними інноваційними технологіями розуміється якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни в результат педагогічного процесу. Важливою проблемою педагогічної технології є забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого не на окремі якості особистості, а на структуру особистості в цілому.

Упровадження педагогічних технологій неможливе без відстеження якості освіти за допомогою моніторингу, мета якого – отримати інформацію про ефективність і якість навчально-виховного процесу, покращення його організації.

Принципово нові педагогічні ідеї й положення вимагають переорієнтації методичної роботи на пошук та розробку інноваційних шляхів розвитку всіх ланок і складових системи освіти, формування в освітньому середовищі справді нового педагогічного мислення на всіх рівнях педагогічної діяльності.

Ми намагалися з'ясувати й проаналізувати спрямованість педагогічних пошуків, виявити тенденції розвитку сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

Із цією метою Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти було проаналізовано впровадження інноваційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах України.

Аналіз інноваційної діяльності показує, що в їх практиці в основному впроваджуються технології, серед яких можна виділити: *особистісно орієнтоване навчання та виховання, громадянську освіту, профільне навчання, технологію групової навчальної діяльності, теорію рівневої диференціації навчання, психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості учнів, інформаційні технології, здоров'язберігаючі технології навчання, проєктивне навчання, теорію проблемного навчання, інтерактивні технології, технологію формування творчої особистості, театральну педагогіку, технологію навчання як дослідження, технологію гуманізації педагогічної діяльності, трансформацію педагогічних ідей В.О.Сухомлинського в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів, розвиток критичного мислення, технологію комплексно-цільового управління закладом освіти, теорію ігрових технологій, теорію раннього та інтенсивного навчання грамоті, сугестивну технологію, акмеологічну технологію навчання та інші.*

Найбільш поширеною в Україні є *технологія розвивального навчання* (авт. Д.Ельконін, В.Давидов), яка впроваджується в Автономній Республіці Крим, Вінницькій, Донецькій, Житомирській, Івано-Франківській, Запорізькій, Луганській, Миколаївській, Одеській, Полтавській, Харківській, Херсонській, Чернігівській, Черкаській, Рівненській, Київській областях та м. Севастополі. Система розвивального навчання передбачає формування активного, самостійного творчого мислення учнів і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання.

В Автономній Республіці Крим, Вінницькій, Житомирській, Івано-Франківській, Миколаївській, Одеській, Полтавській, Харківській, Херсонській, Чернігівській, Черкаській, Кіровоградській, Донецькій, Львівській, Рівненській, Тернопільській областях впроваджуються *інтерактивні технології* (авт. О.Пометун, Л.Пироженко), ідея яких полягає в тому, що процес пізнання відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Залежно від мети уроку, форм організації навчальної діяльності використовуються інтерактивні технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань.

Технологічний концепт *проектних технологій* (авт. К.Баханов, В.Гузєєв, І.Єрмаков, О.Пехота) орієнтує на дієвий спосіб здобуття нових знань у контексті конкретної ситуації та їх використання на практиці. Метод проектів як технологія в сучасних умовах трансформувалася в проектну систему організації навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань проектів.

Технологія особистісно орієнтованого навчання (авт. І.Якиманська, О.Савченко, С.Подмазін) впроваджується у Вінницькій, Дніпропетровській, Донецькій, Івано-Франківській, Черкаській, Рівненській, Чернігівській, Кіровоградській, Миколаївській, Одеській, Полтавській, Тернопільській, Харківській, Херсонській областях. Мета особистісно орієнтованої освіти полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності й суспільних відносин, який буде своєю діяльністю і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих особистісних цінностей.

Інформаційні технології навчання впроваджуються в Автономній Республіці Крим, Волинській, Дніпропетровській, Донецькій, Житомирській, Кіровоградській, Львівській, Одеській, Полтавській, Хмельницькій, Черкаській, Київській, Івано-Франківській, Херсонській областях і надають доступ учням до нетрадиційних джерел інформації. Створюють можливості для творчої діяльності, формування професійних навичок. Можливість реалізувати нові форми та методи навчання.

Освітня програма "Крок за кроком" впроваджується в Кіровоградській, Миколаївській, Полтавській, Хмельницькій, Київській, Херсонській, Вінницькій областях і передбачає спрямування ранньої освіти дітей на виховання рис, необхідних для життя в демократичному суспільстві: уміння критично мислити, самостійно здійснювати свідомий вибір, окреслювати та вирішувати проблеми, сприймати зміни та ефективно впливати на них, бути творчими та чуйними, толерантно ставитись до відмінностей.

Позитивним є те, що до інноваційної діяльності навчальних закладів залучається значне коло вчителів, шкільних психологів, соціальних педагогів, керівників галузі освіти всіх рівнів та батьківська громадськість. Активними учасниками інноваційних процесів є самі учні.

Однак, аналіз матеріалів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти дає змогу побачити прогалини щодо розширення діапазону знайомства педагогічних працівників із

сучасними інноваційними процесами в освітній практиці як сучасних вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Тому на рівні обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, районних методичних кабінетів необхідно такі матеріали глибоко проаналізувати й систематизувати, внести зміни в навчальні плани, плани проведення відповідних курсів, спецкурсів, проблемних семінарів та інших форм післядипломної освіти та методичної роботи, а також урахувати інноваційний поступ розвитку освіти в Україні, зацікавленість педагогічної громадськості інноваційними технологіями навчання та виховання.

Це дасть можливість уникнути непрофесійного підходу до впровадження тієї чи іншої педагогічної технології (нажаль, не завжди вчитель знає з першоджерел становлення й розробку тієї чи іншої технології, яку він сьогодні впроваджує в практику своєї роботи).

З метою активізації інноваційних процесів в освітній галузі, поширення нового педагогічного мислення, педагогічних ідей, які суттєво змінюють на краще традиційні педагогічні системи, створюють і забезпечують високу результативність навчально-виховного процесу; виявлення творчих учителів і педагогічних колективів, які дійсно на практиці вирішують завдання модернізації освіти; підтримки та заохочення педагогічних працівників, навчальних закладів, які активно й вдумливо впроваджують у практику своєї роботи інноваційні педагогічні технології, форми й методи, які працюють на ефективність навчально-виховного процесу проводяться всеукраїнські конкурси: «Учитель року», «Класний керівник року», «Заступник директора з виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу», Конкурс – захист сучасної моделі навчального закладу – Школи сприяння здоров'ю та інші. За підсумками конкурсів вибудовуються інноваційні моделі, визначаються нові напрями діяльності навчальних закладів.

Матеріали конкурсів були надруковані на сторінках педагогічної преси, а саме часопису **«Позакласний час плюс»**.

Нещодавно Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти спільно з редакцією газети «Позакласний час» оголошено Всеукраїнський конкурс – захист педагогічних освітніх інновацій, який визначить пріоритетні інноваційні напрями діяльності як окремих педагогів, так і педагогічних колективів. Матеріали цього конкурсу будуть надруковані протягом **2008 року** на сторінках часопису **«Позакласний час плюс»**.

Всеукраїнським благодійним фондом «Освіта України» за підтримки Міністерства освіти і науки, Академії педагогічних наук України оголошується конкурс на кращу модель Школи майбутнього. Положення та Умови проведення цього конкурсу будуть надруковані на **сторінках журналу «Світ виховання» (у першому номері за 2008 рік).**

З метою розробки педагогічних технологій, сучасних моделей навчальних закладів, організації навчально-виховного процесу та їх науково-методичного забезпечення на базі загальноосвітніх навчальних закладів на всеукраїнському рівні проводиться дослідно-експериментальна робота за науково-пошуковими проектами, а саме: «Конкурентоспроможний учитель»; «Профільне навчання»; «Особистісно орієнтоване навчання та виховання»; «Управління інноваційною діяльністю в умовах сучасного навчального закладу»; «Росток»; «Школа-родина»; «Школа майбутнього»; «Формування духовно-моральних цінностей особистості» та інші.

Найбільш поширеним сьогодні є науково-пошуковий проект «Національна мережа шкіл сприяння здоров'ю», в основу якого покладено здоров'язберігаючі, здоров'яформуючі та здоров'язміцнюючі технології навчання та виховання. Понад 3 тисячі навчальних закладів в Україні використовують цю інноваційну технологію. За даним проектом працює 19 експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів всеукраїнського рівня, серед яких вагомих практичних результатів досягли колективи навчально-виховного об'єднання №136, НВК №28 м. Дніпропетровська, загальноосвітньої школи №56 м. Донецька, загальноосвітньої школи №10 м. Умані Черкаської області, навчально-виховного комплексу №7 м. Одеси, школи-комплексу естетичного навчання і виховання №9 «Мала гуманітарна академія» м. Запоріжжя, гімназії №1 «Надія» м. Бердянська Запорізької області, спеціалізованої загальноосвітньої школи №34 м. Києва та інші.

Комплексна програма розвитку дітей «Росток» (авт. Т.О.Пушкарьова), яка була розроблена в Україні на початку 90-х років, пройшла наукову та практичну апробацію на базі Сумської класичної гімназії, ЗОШ І-ІІ ст. №18 м. Миколаєва, ЗОШ І-ІІ ст. №50 м. Херсона, ЗОШ І-ІІ ст. №287, 17 м. Києва. За цей час залученими до авторського проекту науковцями та вчителями-практиками розроблено понад 100 найменувань навчальної та навчально-методичної літератури. Сьогодні даний проект

поширений в Україні, за ним працює понад 1000 загальноосвітніх навчальних закладів.

Досвід вашого регіону ми висвітлювали у часописі «Світ виховання», у якому надруковано статтю:

«Інформаційно-методичний центр: інноваційна практика (з досвіду роботи загальноосвітньої школи I-III ст. №50 м. Херсона)» **Т.О.Пушкарьова**, кандидат педагогічних наук, начальник відділу Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України – №3 (16), 2006 р.

На даний час визначено декілька рівнів практичної значущості проведення дослідно-експериментальної роботи на рівні закладу, на рівні вчителя, на рівні учня, на рівні батьків і в цілому для освітньої галузі, яка полягає в тому, що формується освітня політика, забезпечується нормативна база для її реалізації, залучаються вчені, науковці до вирішення глобальних проблем сучасності.

Розробляються і впроваджуються нові моделі інноваційних технологій, програми, посібники, підручники, розширюється мережа експериментальних навчальних закладів всеукраїнського та регіонального рівнів, поширюється інноваційний рух. Дослідно-експериментальна робота сприяє становленню й розвитку шкіл нового типу, створює умови для освоєння інноваційних педагогічних ідей і технологій, а також активізує професійну ініціативу педагогічних працівників.

Якщо педагогічні колективи вашого регіону мають потужний творчий потенціал, бажають підвищити свою професійну майстерність, зробити свій навчальний заклад дійсно інноваційним і конкурентоспроможним, запрошуємо до участі в нових пошукових проектах, які будуть популяризуватися на сторінках нових видань «Світ виховання» та «Позакласний час плюс».

***Відділення дошкільної та загальної середньої освіти
Інституту інноваційних технологій і змісту освіти
Міністерства освіти і науки України***

СУЧАСНИЙ УЧИТЕЛЬ ТРУДОВОГО Й ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН І ФІНЛЯНДІЇ

У статті розглядається сучасний стан освітньої політики скандинавських країн і Фінляндії щодо підготовки вчителів трудового й професійного навчання. На прикладі Фінляндії визначені характерні ознаки освітньої практики, суспільної та державної підтримки в підготовці педагогів зазначеної спеціальності.

У контексті модернізації вищої школи України ведуться пошуки шляхів не тільки вдосконалення організації систем керування вищими навчальними закладами, акредитації вузів, джерел фінансування, але й підвищенням якості підготовки педагогічних кадрів. Процеси, що відбуваються в Європі, змушують вітчизняних учених педагогів глянути на реформування педагогічних вузів трохи інакше, визначаючи природу цілей, змісту, технологій освіти педагога більш широко. Більше того, в умовах системи, що розвивається послідовно, педагогічна освіта (бакалаврат, магістратура) в Україні об'єктивно вимагає вивчення і впровадження західноєвропейського досвіду.

Для того щоб отримати ступінь бакалавра у скандинавських країнах і Фінляндії необхідно провчитися як мінімум три роки, при цьому пройти базові курси й курси середнього рівня за основною спеціальністю, включаючи написання дипломної роботи на звання бакалавра, курси з однієї або декількох неосновних спеціальностей, курси іноземних мов. Для ступеня магістра потрібно не менше п'яти років навчання за повною програмою (або два роки після присвоєння ступеня бакалавра), що включає курси вищого рівня й дипломну роботу магістра наук.

Педагогічна освіта в скандинавських країнах та Фінляндії ґрунтується на розвитку ціннісних орієнтирів західноєвропейського демократичного суспільства, таких як: визнання прав людини, автономії особистості та її свободи, відповідальності, толерантності. У ствердженні цих цінностей, на думку вітчизняних дослідників, особливе місце належить новій генерації вчителів трудового й професійного навчання, яким постійно необхідно мати справу з підготовкою підростаючого покоління до трудового життя. У цих умовах змінюються й функції вчителя в шкільній майстерні – із транслятора знань він

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

стає організатором самостійної пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на їхнє професійне самовизначення.

У цьому зв'язку по-новому ставиться питання про рівень професійної підготовки вчителя. Особистість учителя, його професійна компетентність, соціальна зрілість і духовне багатство в цей час виявляються найбільш важливими умовами забезпечення ефективності процесу навчання й виховання. Якість освіти майбутнього вчителя й рівень сформованості його професіоналізму є соціальними критеріями стану й результативності процесу освіти, його відповідності потребам сучасного суспільства у формуванні й розвитку професійно-особистісної компетентності фахівця.

Вища освіта й наука складають основу системи освіти Фінляндії забезпечують розвиток усього суспільства: проводяться дослідження, більше кваліфікованих фахівців випускають університети й політехніки, більше знань ідуть на користь суспільству й економіці. Однією з конкурентоздатних сторін фінських університетів стало близьке співробітництво з бізнесом і промисловістю. Фактично, протягом 90-х бізнес і промисловість потроїли внески у вищу освіту. Фінляндія вступила в Європейський союз на початку 1995. Оскільки фіни стають усе більше конкурентоздатними на міжнародному рівні, уряд країни серйозно поставилися до так званого Болонського процесу у Фінляндії. І вже сьогодні система вищої освіти Фінляндії сумісна з вимогами Болонського процесу.

Багато молодих людей у скандинавських країнах і Фінляндії цінують професію педагога, особливо вчителів шанують у фінському суспільстві. Університети отримують набагато більше заяв на навчання вчителів, ніж можуть прийняти. Платня викладачів не особливо велика, але все ще конкурентоспроможна поміж академічних професій. Так що у Фінляндії не існує проблеми, з якою зіштовхується більшість інших суспільств – нестача висококваліфікованих, активних викладачів. Єдиною проблемою, яка дійсно існує як і в інших країнах, є недостатність викладачів чоловічої статі.

Частка освіти в держбюджеті Фінляндії становить 14 відсотків. Міністерство освіти прагне забезпечити громадянам країни можливість всебічного розвитку особистості за допомогою освіти й послуг у сфері культури, професійних знань і навичок, необхідних у трудовому житті, а також зміцнення національної культури й розвитку міжнародного співробітництва.

Замовником освіти громадян є держава, і тому діяльність

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

будь-якої школи спрямовується на дії, офіційно схвалені державою. Шкільна система підтримує цінності країни. І зовсім не випадково першою метою освіти вважається вироблення учнем позитивної думки про самого себе. Коли дитина вірить у себе й у свої навчальні таланти, у неї пробуджуються інтерес і прагнення до пізнання.

Іншою найважливішою особливістю системи освіти скандинавських країн вважається підготовка вчителів до виховання почуття відповідальності за свої вчинки, сміливості й належної поведінки. Життя школи будується таким чином, щоб діти щомиті вчилися цим найважливішим життєвим навичкам. Так, у фінській системі освіти прийнято, що саме вчитель визначає, яким чином досліджувати теми й навчальний план погоджуються між собою. І тільки вчитель відповідає за те, щоб його учні не мали труднощів у досягненні навчальних цілей.

Кожна дитина має право визначати власні таланти й намагатися їх застосовувати, і коли вдається встановити гармонію між власною індивідуальністю й інтересами оточуючих людей, дитина починає жити врівноваженим, спокійним і в той же час активним життям. Вона вчиться не тільки брати на себе відповідальність за виконання своїх обов'язків, але й піклуватися про інших людей, звикає почувати задоволення від роботи, виконаної до кінця. Ми розуміємо, що дитина починає вірити у власні здібності, тільки коли батьки й учителі звертають увагу на її досягнення, спрямовують, дякують і підтримують. Адже невдоволення дитиною за погано виконану роботу не приносить ніякого результату. Ось чому майбутніх фінських учителів готують до того, щоб не оцінювати самої дитини, а лише спрямовувати її дії, тому важко знайти серед їх вихованців цілковитих двічників.

Освітній процес будується як дослідження різноманітних явищ, що цікавлять дитину, і педагог не зобов'язаний укладатися в межі предмета або поурочного планування з жорстко розписаною кількістю годин, які «дозволено» витратити на «проходження теми».

При цьому центром процесу навчання залишається дитина. Тобто в першу чергу враховуються саме дитячі інтереси й побажання. Відповідно підготовлений учитель стає наставником, помічником і натхненником дітей, але не ментором, що вчить, як і що треба робити. Його головне завдання – розбудити інтерес. У цьому й складається нове в системі освіти Фінляндії. Навчання бачиться насамперед як активна діяльність самих дітей.

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

найбільш цінне знання – самостійно зрозуміле й усвідомлене. Не має ніякого сенсу навчати заповнювати пам'ять дитини відомостями про основи наук. Навіщо, наприклад, учити таблицю множення, якщо найпростіша рахункова машинка миттєво покаже на дисплеї результат будь-яких розрахунків. У програмі фінської початкової школи немає теми «Таблиця множення». А на іспит можна приносити будь-які довідники або скористатися Інтернетом. Важливо, чи вмієш ти користуватися довідником або Інтернетом.

Справою вчителя у фінській школі вважається спочатку виховання, а потім навчання. Учитель повинен уміти професійно створювати для кожного учня освітнє середовище й атмосферу активної навчальної роботи.

На підставі вивчення досвіду досить значної кількості країн ми вважаємо доречним звернути увагу на те, що, як ми вважаємо, лежать в основі цього процесу й складають природу освітньої системи. Так, надзвичайно важливою ознакою є робота з тими молодими людьми, які з різних причин опинилися в соціально небезпечному прошарку де їхня підготовка була недостатньою для оволодіння спеціальністю, отримання привабливого місця роботи. Вони, у кращому випадку, потребували постійної підтримки з державних чи інших фондів, у гіршому – ставали основою чи членами кримінальних або інших антисуспільних об'єднань.

Однак саме правильно побудована система трудового й професійного навчання примусила вважати «важкий контингент» не баластом, а об'єктом докладання особливих зусиль суспільства – надання додаткових навчальних послуг, застосування пристосованих саме для «важких» учнів програм і методик тощо. Саме це дозволяє системі освіти не втрачати для суспільства жодної дитини чи підлітка й готувати молодь до успішного виходу на ринок праці.

Стає зрозумілим, чому саме Фінляндія показала дуже добрі результати в опитуванні PISA (трирічне тестування знань і навичок п'ятнадцятирічних підлітків у 42 країнах ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку)). PISA оцінила не тільки, як добре учні справлялися з їх шкільним навчальним планом, але також як учні могли фактично використовувати отримані знання й навички в реальному житті.

Фінські дослідники освіти стверджують, що це через те, що існує гнучкий шкільний навчальний план, який пропонує учням вибирати ті предмети, якими молодь дійсно цікавиться. Це допомагає учням розвивати й підтримувати позитивне ставлення

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

до освіти й навчання, що, у свою чергу, полегшує навчання.

Це означає, що у Фінляндії вчені-педагоги працюють у тісному співробітництві на всіх рівнях із культурою, молоддю, ЗМІ, соціальною сферою. Це і є той шлях, за допомогою якого фіни зуміли створити культуру навчання свого суспільства, що саме по собі допомагає школі виконувати її обов'язки.

Фіни вчасно зрозуміли, що коли держава прагне забезпечити високоякісну освіту для всіх, то це не може бути досягнуто без додаткових зусиль. При цьому загальновизнано, що центральний уряд країни не є абсолютно компетентним у педагогічних чи наукових питаннях. Практично, це означає, наприклад, системне залучення провідних спеціалістів із числа практичних працівників освіти до формування й впровадження гнучких навчальних планів на всіх рівнях освіти, щоб забезпечити ефективність змін. Це допомагає тримати молодь у школі, а також поліпшувати співробітництво між школою й суспільством.

Виходячи з вищезазначеного, досвід Фінляндії та скандинавських країн у галузі підготовки вчителів трудового й професійного навчання демонструє, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й технологій навчання, узгодженого із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є, у першу чергу, високоякісна підготовка вчителів, прагматична державна освітня політика, дієва участь усього суспільства в сприянні освітнім реформам, орієнтація навчальних програм усіх рівнів освіти на найкращі світові досягнення сучасних педагогічних технологій та ефективних механізмів їх впровадження у практику школи.

Література:

1. BOLOGNA: The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
2. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Towards a European Research Area. – Brussels: Commission of the European Communities, 2000.
3. Оянен Ю. Освіта у Фінляндії. – Гельсінкі, 2002.
4. Воробйов Н.Е., Грачова В.Г. Сучасний стан і тенденції розвитку педагогічного освіти в Західній Європі: Монографія. – Волгоград, 2006. – 144 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ

У статті розглядається проблема формування в учнів наукової картини світу в ХХ столітті.

Картина світу людського суспільства й окремої людини складається в основному з релігійної, побутової та наукової картин. Одна з них завжди є провідною, а яка саме – залежить від умов життя й виховання людини. Так, на початку ХХ століття в українському суспільстві переважали побутова й релігійна картини світу. Але після революційних подій 1917 року якість формування релігійної картини світу значно понизилась в зв'язку з тим, що викладання релігії в школі було заборонено. У цей період релігійна картина світу могла виникати в дітей тільки на основі знань, які вони отримували в побуті, де їх, починаючи від народження, оточували в більшості випадків релігійні люди, а також під час відвідування богослужінь у церкві.

У більшості людей тієї епохи переважала побутова картина світу, адже основна маса населення в школі не навчалась. Ті, які все ж таки ходили до школи, часто обмежувалися навчанням у початкових класах, де отримували елементарні знання із природничо-математичних та суспільних наук. Тому в них наукова картина світу формувалася лише на незначному рівні. І тільки в невеликій частини людей, що навчалися в гімназіях та інших середніх і вищих закладах, наукова картина світу більш-менш відповідала тій, яка існувала в суспільстві.

У процесі подальшого становлення системи освіти й розвитку науки наукова картина світу ставала провідною для все більшої кількості людей. А сьогодні, в умовах переходу на нові соціально-економічні відносини, вона набуває особливо важливого значення.

У сучасному суспільстві постійно посилюються вимоги до знань, умінь і навичок, компетентності й особистісних якостей молоді, оскільки саме вона є рушійною силою освітнього, науково-технічного, економічного та соціально-культурного розвитку будь-якої нації. Зазначене потребує, передусім, відповідних змін змісту освіти загальноосвітньої школи, розробки та впровадження в навчально-виховний процес нових навчальних планів, програм. Великого значення набуває також формування саме в під-

* © Кузьменко В.В.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

ростаючого покоління наукової картини світу, «копії» якої повинна розповсюджувати школа в процесі вивчення кожного навчального предмета, адже об'єм і цілісність картини світу школяра залежить у першу чергу від змісту освіти та його структурування.

Картина світу, яку має людина, є лише підґрунтям її світоглядних знань, вихідним пунктом побудови світогляду. Тобто вона лежить в основі світогляду, а її зміни викликають зміни тієї частини світогляду, які побудовані на основі даної картини світу.

З огляду на виняткову значущість світогляду особистості питання формування в школярів наукових світоглядних уявлень завжди було в центрі уваги освітнього процесу. Не є винятком і сучасна школа, де провідна роль у виробленні наукового підходу до сприйняття явищ навколишнього світу й правильної їх оцінки належить навчанню, яке озброює учнів знаннями й виробляє в них власний, узагальнений погляд на світ, власну картину світу. У той самий час, на жаль, сформована в процесі навчання наукова картина світу в більшості сучасних школярів має фрагментарний, а не інтегрований характер, що значно ускладнює процес становлення в них цілісного світогляду.

У шкільних навчальних планах сучасної школи (як і раніше) немає предметів, які не впливали б на формування в учнів наукової картини світу. Кожен із них вносить свою частку у формування світобачення школяра, адже дитина не тільки вчить якийсь предмет, а й вдивляється у світ, узагальнює почуте, прочитане, намагається зіставити, систематизувати, звести в певний логічний взаємозв'язок отримані факти, явища, речі, процеси. Інформація, отримана з навколишнього середовища й на окремих уроках, у свідомості школяра об'єднуються в картину світу. Але, на сьогодні цей процес є дещо хаотичним, невпорядкованим, відбувається без належного керівництва з боку педагогів.

Причиною такого є те, що тривалий час формування наукового світогляду проходило певною мірою стихійно. Він будувався на підґрунті розірваної, фрагментарної картини світу, де кожен предмет, а частіше навіть кожен розділ чи тема навчальної дисципліни, формували свою відокремлену наукову картину світу, яка в голові учня в більшості випадків не була пов'язана з іншими аналогічними картинами світу. Тобто за умов наявності фрагментарних наукових картин світу в учнів міг бути сформований тільки фрагментарний світогляд. Щоб запобігти такого, необхідно вдосконалювати засоби, форми й методи формування в школярів цілісної наукової картини світу. Наприклад, своєрідними інтеграторами знань, поглядів і переконань можуть виступати

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

міжпредметні зв'язки, інтегровані навчальні предмети, практичне життя людини тощо. Але те, який із цих напрямів взяти за основу, які саме обрати шляхи його реалізації, викликає сьогодні значні утруднення.

Відповіді на ці та інші запитання, на нашу думку, спроможна дати педагогічна спадщина. Вивчення педагогічного досвіду минулих років певною мірою дозволить не лише розв'язати різні педагогічні проблеми, а й дати обґрунтовану оцінку сучасним освітнім системам, сприятиме підвищенню ефективності освітньої діяльності педагогів, оскільки, як писав В.Сухомлинський, «без глибокого аналізу того, що зроблено й досягнуто в минулому, без постійного осмислення теоретичної спадщини немислима науково-дослідна робота взагалі, у дослідженні проблем виховання всебічно розвиненої особистості забуття історичного аспекту призвело б до дилетанства й кустарщини» [2, с.58].

Для нашого дослідження важливо прослідкувати як в історії розвитку людства виникали уявлення про будову світу, як відбувалося формування наукових картин світу в різних освітніх системах, як і коли вони змінювалися, адже відомо, що людина тільки тоді має дієві знання, коли в її мозку існує виразна картина оточуючого світу та чітка система взаємопов'язаних понять.

У свою чергу ці поняття виникають на основі отриманих людством наукових знань та в тій послідовності й взаємозв'язку, які визначаються логікою навчального матеріалу. Тому картина світу кожної людини й картина світу суспільства тісно пов'язані. Кожна окрема особистість користується тільки тією картиною світу, яка існує в даний історичний момент у суспільстві. Остання складається на основі уявлень про оточуючий світ і з тією об'єктивною точністю, яка є в людей цієї епохи. Звідси випливає, що проблему єдності й багатовимірності знань і розуміння оточуючої людини світу необхідно розглядати на основі історичного розвитку наук. Разом із тим ця суспільна картина світу обов'язково доповнюється кожною особистістю різноманітними відтінками в залежності від її власного життєвого досвіду й отриманих знань. Картиною світу, що виникає як результат даного процесу, людина користується до тих пір, доти вона не ввійде в протиріччя з об'єктивною дійсністю. А це заставить особистість по іншому сприймати ту частину знань, яка ввійшла в протиріччя, і замінити відповідну частину картини світу на нову. Отже, картини світу людини й суспільства не є сталими, а періодично змінюються.

Час від часу змінюються й вимоги суспільства до змісту, об-

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

сягу та рівня загальноосвітньої підготовки учнів, адже кожен історичний період вимагає сформованості в особистості певної картини світу, яка відповідала б реаліям науково-технічного й соціального розвитку. Тому питання формування в школярів світоглядних уявлень завжди було в центрі уваги освітнього процесу.

Немає сумніву, що свідомість людини завжди буде прагнути до єдності поглядів, думок, уявлень, до формування певної закінченої картини світу. Разом із тим оточуючий світ досить різноманітний. Ця різноманітність носить об'єктивний характер, але свідомість людини знаходить у ній єдність, яка також існує об'єктивно. У такий спосіб формується не лише картина світу окремої людини, а й кожної науки та суспільства в цілому.

Історія свідчить, що становлення наукових знань увесь час іде від єдності до різноманітності та від різноманітності до єдності. Наприклад, люди отримували все більшу кількість знань про різні метали, мінерали, тверді, рідкі й газоподібні матеріали, а коли з'явилася періодична таблиця Менделєєва, уся різноманітність знань була об'єднана в єдине ціле. Це одразу змінило в науці й у людей певну частину картини світу, але виникнення єдності не перекреслило різноманітності, а лише вказало на можливість подальшого розширення знань.

Наукові погляди людини формуються здебільшого під впливом знань, отриманих у школі. Вони супроводжуються позитивним ставленням, що характеризується переконаністю в їх істинності й невідворотності, ефективності застосування, та ціннісним сприйманням. Ідеї пізнавальності, матеріальності, єдності будови світу, взаємозв'язку та причинної обумовленості засвоюються в комплексі, практично одночасно, поступово ускладнюючись відповідно до певного рівня фізичного та розумового розвитку людини. Тому наукова картина світу школяра є вищою формою систематизації та синтезу знань із різних дисциплін, що й зумовлює її значення в навчальному процесі, де вона виступає концептуальною основою інтеграції та засобом розвитку наукового мислення учнів, критерієм якості засвоєння знань, «творцем» узагальненого образу світу. Разом із тим вона є передумовою диференціації наукових знань.

На жаль, формування наукової картини світу учнів завжди мало й буде мати суттєвий недолік – наукові знання завжди обмежені як межами певної науки, так і рівнем її розвитку. Ураховуючи зазначене, можна констатувати, що наукові картини людства й особистості завжди далеко не повні й не дають можливості передбачити всі можливі наслідки діяльності людини. Тим

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

більше, що в школі, а згодом і іншому навчальному закладі, люди вивчають тільки незначну частину існуючих знань, а тому діють на основі обмеженої наукової картини світу, часто не враховують усіх наслідків своєї діяльності. Як результат такої діяльності, ми отримуємо техногенні катастрофи, завдаємо шкоди оточуючому середовищу, здоров'ю людей тощо. Через відсутність достатньої кількості наукових знань у сучасному суспільстві ще не існує чітко визначених, науково обґрунтованих і передбачуваних шляхів виходу з екологічної кризи, прогнозів подальшої еволюції людини тощо, а тому людство діє на власний розсуд. Ось чому гостро постає питання формування наукової картини світу особистості не тільки на підґрунті науково-технічних знань, але й на основі гуманітарних знань та гуманістичних теорій.

На важливість вирішення порушеної проблеми вказує Національна доктрина розвитку освіти України, де підкреслюється, що система освіти має забезпечувати «формування в дітей і молоді цілісної наукової картини світу й сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання» [1, с.5].

Відомо, що наукова картина світу школяра є вищою формою систематизації й синтезу знань, їх інтеграції. Вона має конкретно-історичний характер, оскільки формується здебільшого під впливом наявної картини світу суспільства й знань, отриманих у школі. У свою чергу знання є носієм певної епохи й визначаються змістом освіти який реалізується в навчальних планах, програмах, підручниках та організацією й забезпеченням навчального процесу.

Отже, можна зробити висновок, що від змісту освіти та його структурування й реалізації й залежить у першу чергу об'єм та цілісність наукової картини світу школяра. Тому виникає необхідність проаналізувати стан освіти в різні історичні періоди, навчальні плани, програми, підручники, навчально-методичне забезпечення тощо. Це, на нашу думку, надасть можливість виявити, який рівень знань, умінь і навичок мали учні, наскільки в них було сформоване узагальнене світобачення, віднайти та узагальнити цікавий досвід проведення роботи з формування в дітей уявлень про оточуючий світ, указати шляхи формування наукової картини світу сучасних школярів.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
2. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Твори: у 5-ти т. – Т. 1. – С. 55-208.

СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ – ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ ХЕРСОНЩИНИ У 70-80 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті підкреслено, що ефективність соціалізації підростаючого покоління в ході трудової підготовки в першу чергу залежить від рівня оснащення шкільних майстерень, а також зосереджено увагу на одному з найбільш сприятливих для трудового навчання й виховання періодів, коли створенням матеріально-технічної бази навчальних закладів опікувалися не лише органи освіти, а й виробниче оточення шкіл.

Відомо, що соціалізація – це процес, у ході якого людина набуває певних якостей, необхідних для її життєдіяльності [6, с. 67]. Саме ці якості обумовлюють те, яку соціальну роль буде виконувати та чи інша особистість, а також те, який соціальний статус вона буде мати.

Підготовку до виконання тієї чи іншої соціальної ролі треба розпочинати ще в дитячі роки, зокрема під час навчання в школі, адже саме в цей період у молодій людині в значній мірі формується комплекс особистісних якостей, який у подальші роки допомагатиме (або заважатиме) виконанню обраної людиною (або нав'язаної суспільством) соціальної ролі. Для того, щоб між особистісними якостями дорослої людини та її соціальною роллю не виникало невідповідності, треба дбати про підвищення ефективності соціалізації підростаючого покоління.

Провідну роль у даному процесі, на нашу думку, може й повинна відігравати трудова підготовка школярів. Вона є ефективним засобом формування та соціалізації особистості, адже сприяє розвитку в людини таких особистісних якостей, як працелюбність, самостійність, упевненість у власних силах, старанність, відповідальність тощо.

Однак, не дивлячись на значний соціалізуючий потенціал, трудова підготовка в більшості загальноосвітніх навчальних закладів ніколи не була організована на належному рівні. Однією із найбільш вагомих причин такого була і є відсутність належних умов для трудового навчання й виховання учнів.

У той самий час ефективність соціалізації підростаючого покоління в ході трудової підготовки в першу чергу залежить саме від того, у яких умовах вона відбувається, оскільки,

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

наприклад, високий рівень матеріально-технічного оснащення шкільних майстерень дозволяє сформувати в учнів не лише певні особистісні якості, а й уміння й навички, конче необхідні для подальшої життєдіяльності будь-якої людини.

З огляду на зазначене доцільно звернути увагу на 70-80 роки ХХ століття, коли матеріально-технічна база, на якій проходила трудова підготовка учнів загальноосвітніх шкіл України, невпинно зростала. Це підтверджують відповідні показники звітних документів і матеріалів, наведені нижче.

Зауважимо, що своєрідним поштовхом для активізації роботи щодо створення в навчальних закладах належної матеріально-технічної бази стали постанова Ради Міністрів УРСР «Про стан та заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл республіки» (1976 р.) та урядова постанова «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл та підготовки їх до праці» (1977 р.). Ними передбачалося зміцнення матеріальної бази шкіл, збільшення кількості міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (МНВК), закріплення за школами базових підприємств тощо.

З метою виконання зазначених постанов на Херсонщині, як і в цілому по Україні, було значно активізовано роботу щодо створення в навчальних закладах необхідної для трудової підготовки бази.

Одним із перших кроків стала організація в 1976 році типових навчальних майстерень для трудового навчання й виховання учнів. Така майстерня була споруджена, наприклад, у Львівській СШ. Вона складалася із чотирьох відділів:

- кабінет електротехніки;
- кабінет обробки деревини;
- кабінет ручної та механізованої обробки металу;
- кабінет виробничого навчання [5, арк. 61].

Окрім того в регіоні активізували роботи, пов'язані з будівництвом нових кабінетів, майстерень, навчально-виробничих комбінатів, та зобов'язали базові підприємства передати навчальним закладам техніку, необхідну для навчальних цілей. Так, лише за один 1977-1978 н. р. в області побудовано 13 навчальних майстерень та організовано 18 кабінетів, де школярі мали можливість вивчати трактори, іншу сільськогосподарську техніку, механізацію тваринницьких ферм. Від базових підприємств школи отримали 20 автомобілів та 15 тракторів, а для зберігання техніки побудовано 9 гаражів [1, арк. 2].

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

При багатьох школах почали створювати комплекси для трудового навчання, до яких входили:

- навчально-методичний кабінет професійної орієнтації;
- майстерні для обробки дерева й металу;
- кабінет обслуговуючої праці;
- пришкільна навчально-дослідна ділянка;
- теплиця;
- кролеферма [3, арк. 15].

Проведена робота мала позитивні наслідки. Так, у 1984 році в області працювало 44 трудових комплекси, серед яких кращими були комплекси СШ №№ 11, 36, 52, 55 м. Херсона, а також Павлівської СШ Генічеського району та Нижньоторгаївської СШ Нижньосірогозького району.

У цьому році в області було 260 майстерень для обробки металу, 259 – для обробки деревини, 166 комбінованих майстерень, 295 – кабінетів обслуговуючої праці, 369 кімнат для ручної праці учнів 1-3 класів (див. табл. 1), а також 198 навчально-методичних кабінетів професійної орієнтації, 224 кролеферми, 50 теплиць [2, арк. 12].

Таблиця 1

Відомості про кількість кімнат для ручної праці, майстерень, кабінетів обслуговуючої праці та МНВК у Херсонській області

| <i>Навчальний рік</i> | <i>Кількість кімнат для ручної праці</i> | <i>Кількість майстерень для обробки дерева</i> | <i>Кількість майстерень для обробки металу</i> | <i>Кількість комбінованих майстерень</i> | <i>Кількість кабінетів обслуговуючої праці</i> | <i>Кількість МНВК</i> |
|-----------------------|--|--|--|--|--|-----------------------|
| 1974-1975 | | 237 | 238 | 187 | | 1 |
| 1975-1976 | | 239 | 240 | 165 | | 3 |
| 1976-1977 | 308 | 262 | 262 | 154 | 118 | 4 |
| 1981-1982 | | 256 | 255 | 160 | 251 | 24* |
| 1982-1983 | 338 | 261 | 245 | | 269 | 24* |
| 1983-1984 | 369 | 259 | 260 | 166 | 295 | 24** |

*Окрім МНВК в області працювали 2 міжшкільних навчально-виробничих майстерні.

**Окрім МНВК в області працювали 5 міжшкільних навчально-виробничих майстерень.

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

На цій базі проходили уроки трудового навчання та відповідні виховні заходи. Тут учні виконували замовлення підприємств, колгоспів, радгоспів, виготовляли наочні посібники для шкіл, іграшки та меблі для дитячих садків тощо. Вона дозволяла також організувати належну професійну орієнтацію школярів, яка стала невід'ємною складовою виховної роботи школи. Для ознайомлення учнів зі світом професій проводили масові виховні заходи: олімпіади з трудового навчання, конкурси на кращого по професії, змагання юних механізаторів, операторів машинного доїння, злети представників трудових об'єднань школярів, виставки технічної творчості, зустрічі з передовиками виробництва тощо.

У подальші роки матеріально-технічна база шкіл продовжувала вдосконалюватися. Насамперед, це було пов'язане з реформою загальноосвітньої та професійної школи (1984 р.). Тепер поліпшення трудової підготовки учнів стало головним завданням для всіх. У школах почали запроваджувати обов'язкову суспільно корисну продуктивну працю в позаурочний час, створювати учнівські кооперативи та ін. Упровадження в життя основних положень реформи вимагало, зокрема, співробітництва з базовими підприємствами. Ними стали підприємства м. Херсона: електромеханічний завод, завод карданних валів, комбайновий завод, бавовняний комбінат, кондитерська фабрика, тролейбусне депо, суднобудівне об'єднання, міська типографія, а також колгоспи та радгоспи Херсонської області й т. ін. Вони надавали практичну допомогу в створенні матеріальної бази з трудового навчання та брали активну участь у проведенні профорієнтаційної роботи, організації обов'язкової продуктивної праці школярів тощо [7].

Більш того 1984-1985 н. р. на Херсонщині було оголошено роком поліпшення трудового навчання, а школи області взяли участь у змаганні на кращу організацію трудового навчання, виховання та профорієнтації учнів [4].

У цей період в області працювало 24 МНВК, більшість з яких знаходилася в сільській місцевості, 5 міжшкільних навчально-виробничих майстерень, 28 навчальних цехів та ділянок на виробництві, 263 учнівські виробничі бригади, 414 трудових об'єднань старшокласників та ін. [8, арк. 22]. Окрім цього деякі учнівські трудові об'єднання (виробничі бригади, кооперативи) стають госпрозрахунковими, розвиваються різні форми самообслуговування в школах та МНВК, покращується профорієнтаційна робота з учнями 1-10 класів.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

Як бачимо, на матеріально-технічній базі, яка в досліджуваній період покращувалася з кожним роком, у навчальних закладах Херсонщини було організовано різноманітні форми трудової підготовки, що охоплювали школярів різного віку. Це сприяло формуванню в дітей особистісних якостей, умінь і навичок, необхідних для подальшої життєдіяльності, та, без сумніву, активізувало процес соціалізації підростаючого покоління.

Література:

1. Анализ состояния преподавания, качества знаний, умений и навыков учащихся по трудовому обучению, профориентационной работе в школах области (1978-79 учебный год) // ДАХО (Державний архів Херсонської області), ф. р-2419, оп. 2, спр. 757, 8 арк.
2. Анализ, справка о состоянии преподавания, качестве знаний, учений и навыков учащихся школ области по трудовому обучению, воспитанию и профессиональной ориентации (1984 г.) // ДАХО, ф. р-2419, оп. 2, спр. 958, 23 арк.
3. Документы (планы, анализ, справки, методические рекомендации) о состоянии преподавания, уровня знаний учащихся области по трудовому обучению и профориентации, методической работе, распространении передового опыта и др. (1982 г.) // ДАХО, ф. р-2419, оп. 2, спр. 909, 73 арк.
4. Документы (приказ, справки, сведения) о подведении итогов соцсоревнования на лучшую постановку трудового обучения, воспитания и профориентации учащихся (1984 г.) // ДАХО, ф. р-2239, оп. 6, спр. 259, 97 арк.
5. Документы о проверке состояния учебно-воспитательной работы школ Бериславского района (1976 г.) // ДАХО, ф. р-2239, оп. 5, спр. 536, 256 арк.
6. Кон И.С. Личность. – М., 1997. – 410 с.
7. Слюсаренко Н.В. Трудова підготовка молоді на Херсонщині: історико-педагогічний аспект: Монографія. – Херсон: Айлант, 2003. – 476 с.
8. Справки, сведения об улучшении трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся, охраны труда, техники безопасности и др. (1984 г.) // ДАХО, ф. р-2239, оп.6, спр.272, 31 арк.

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З УРАХУВАННЯМ ЇХ ПСИХОФІЗИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

У статті аналізуються погляди науковців на проблеми побудови ефективної виховної системи старшокласників з урахуванням їх психофізичних особливостей. Виділяються характерні психофізичні особливості учнів старших класів, які потребують обов'язкового врахування при побудові особистісно орієнтованої системи фізичного виховання для даної вікової групи.

Сьогодні, за сучасних соціально-економічних реалій, побудова ефективної особистісно орієнтованої системи фізичного виховання старшокласників не можлива без глибокого знання вчителем фізичної культури психофізичних особливостей дітей даної вікової групи та їх найбільш повного врахування в педагогічній практиці школи.

Саме тому метою нашої статті є аналіз поглядів науковців на проблеми побудови ефективної виховної системи дітей старшого шкільного віку з урахуванням їхніх психофізичних особливостей та виділенням із них найбільш важливих, які повинні бути максимально враховані при побудові особистісно орієнтованої системи фізичного виховання старшокласників.

На даний час існує багато класифікацій вікової періодизації розвитку людини, за якими учнів 10-11 класів відносять до періоду, який у різних джерелах може називатись по-різному: старший шкільний вік, юнацький вік, вік статевого дозрівання, старша вікова група [4].

У віковій психології цей період прийнято називати юністю, яка поділяється на ранню, або шкільну – від 15 до 17 років, та пізню – з 17-18 до 25 років.

Слово «юність» позначає фазу переходу від залежного дитинства до самостійного та відповідального дорослого життя, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного розвитку, статевого дозрівання, а з іншого, – досягнення соціальної зрілості.

Розуміючи важливість даного вікового періоду в процесі соціалізації молодого покоління, А. Мудрик наголошує, що з розвитком суспільства, виробництва, культури роль юнацького віку як важливого етапу підготовки молодого людини до дорослого життя буде збільшуватись [6].

* © Моїсєєв С.О.

Фізичний розвиток людини в ранньому юнацькому віці набуває своїх завершених форм. Так, зростання у хлопців завершується у 18-19 років, у дівчат – у 16-17. За своїм зовнішнім виглядом, пропорціям тіла старшокласники наближаються до дорослих.

У своїх методичних рекомендаціях щодо фізичного виховання старшокласників Г. Рошупкін наголошує на необхідності врахування наступних фізичних особливостей дітей даної вікової групи.

У зв'язку із закінченням пубертатного періоду (статеве дозрівання) між юнаками та дівчатами чітко проявляються статеві, індивідуальні відмінності в будові й функціях організму. Пропорції тіла дівчини характеризуються (у порівнянні з юнаками) наступними показниками: більш коротші й менші за об'ємом руки й ноги, відносно вузькі плечі та більш широкий таз. У дівчат менше голова, тонкіша та довша шия, більш вузька грудна клітина, більший вигін поперекової частини хребта, менша маса м'язів (35%, у юнаків – 40-45% загальної маси) і більше жирової тканини (28%, у юнаків – 19%).

Розвиток дихальної системи в старшому шкільному віці характеризується певними особливостями. В юнаків (менше в дівчат) прогресивно збільшується окружність грудної клітини та розмах її дихальних рухів. У цьому віці більш ефективним стає газообмін у легенях: збільшується відсоток використання кисню до 4%. Однак дихальна система старшокласників за своїми функціональними можливостями ще не досягла межі, властивої дорослій людині.

У юнацькому віці продовжується подальше формування органів кровообігу. Наближаються до показників дорослої людини розміри, маса, потужність серця, збільшується ударний та хвилинний об'єм, артеріальний тиск. Частота серцевих скорочень у спокої зменшується до 70-75 уд. за 1 хв.

До 16-17 років високої досконалості досягає нервова та гуморальна регуляція діяльності серцево-судинної системи. Реакція органів кровообігу на зовнішні подразники стає більш адекватною. У результаті подібних змін функціональні можливості серцево-судинної системи в старшому шкільному віці значно підвищуються, система починає працювати більш економічно та ефективно.

У розвитку серцево-судинної та дихальної систем у юнаків і дівчат спостерігається доволі значні відмінності. У дівчат менше розвинуті грудна клітина, серце й легені, менша життєва ємність

легень, сила дихальних м'язів, а також максимальна вентиляція легень та об'єм використаного кисню. Унаслідок цього функціональні можливості кардіо-респіраторної системи дівчат значно нижче ніж у юнаків, що потрібно враховувати при плануванні обсягів та інтенсивності навантаження на уроці фізичної культури.

У дівчат спостерігається значно менший приріст маси м'язів порівняно з масою тіла, повільніше зростає сила, помітно відстає в розвитку плечовий пояс. Усе це позначається на можливості дівчат виконувати вправи, які потребують великого напруження м'язів: виси, підтягування, лазіння, упори. З великою обережністю дівчата повинні використовувати вправи з елементами натужування, які викликають значне підвищення внутрішньочеревного тиску, що негативно впливає на розвиток органів малого тазу.

У старшому шкільному віці завершується розвиток центральної нервової системи. Нервові процеси стають більш рухливими, зростає їх сила, протікання процесів збудження та гальмування стає більш урівноваженими. Однак ще спостерігається деяке переважання процесів збудження над гальмуванням, що може негативно вплинути на становлення рухової навички (при інтенсивному виконанні вправи) завдяки поширенню збудження в корі головного мозку з одного центру на інші [7].

Продовжуючи в контексті дослідження аналіз психолого-педагогічної літератури, слід відзначити роботи В. Бальсевича, Л. Волкова, І. Глазирина [1; 2; 4] про сенситивні періоди розвитку рухових здібностей школярів. Так, при побудові системи фізичного виховання дітей старшого шкільного віку зазначені науковці рекомендують зробити виражений акцент на розвитку:

- силових здібностей у юнаків та дівчат (у період з 14 до 17 років спостерігається найбільш інтенсивний приріст м'язової сили у хлопців, але в дівчат цей період розпочинається та закінчується дещо раніше 12-15 років);
- витривалості в юнаків (у період з 16-17 відбувається найбільш активний приріст показників);
- швидкісних здібностей у юнаків та дівчат (для хлопців сенситивним є період 15-16 років, а для дівчат – 17 років).

Значний приріст показників інших фізичних якостей – гнучкості, спритності та витривалості (для дівчат) у старшокласників припиняється та настає стадія стабілізації їх розвитку.

Таким чином, розглянуті вище зміни у функціонуванні фізіологічних системи організму та ускладнення взаємовідносин із соціальним оточенням створюють передумови для значних

змін у психічному світі старшокласників.

Переймаючись проблемами виховання дітей старшого шкільного віку, А. Мудрик радить класним керівникам при організації виховної роботи в класах створювати умови для максимального повного задоволення наступних соціальних потреб старшокласників:

1. Потреба у спілкуванні. Розкриваючи сутність цієї потреби, науковець зазначає, що на її формування впливають, з одного боку, необхідність у новому досвіді, а з іншого, – потреба у визнанні, захищеності, інтимних реакціях. Це обумовлює збільшення потреби у спілкуванні з людьми, потреби бути прийнятими ними й відчувати впевненість в їх визнанні власної особистості. Спілкування в юнацькому віці відрізняється особливою довірливістю, інтенсивністю, відкритістю, що накладає свій відбиток інтимності та пристрасності на відносини старшокласників із близькими людьми.

2. Потреба в розумінні. Проблеми, які виникають у старшокласників, для них особистісно значимі, важливі та інтимні, для їх успішного вирішення потрібно знайти людину, яка б зрозуміла ці проблеми. На думку науковця, задоволенні цієї потреби повинно відбуватися у формі емоційного співчуття людині, яка має проблеми.

3. Потреба у відособленні. Сутність цієї потреби полягає в необхідності чимось вирізнитися серед інших, проявити свою індивідуальність та несхожість у результаті процесу відособлення. Потреба у відособленні може бути задоволена за умов надання старшокласникам певної автономії, самостійності, незалежності.

4. Потреба в самотності. На думку А. Мудрика, діяльність на самоті може бути як предметною (читання, конструювання, улюблена справа), так і комунікативною (спілкування з уявним ідеальним партнером або власним «Я»). Самота виконує в процесі формування особистості людини ряд функцій: пізнання та усвідомлення сутності скарбів світової культури; самоусвідомлення та самопізнання; реалізація власних творчих потенцій; програвання в уяві певних життєвих ролей, які за відомих обставин зараз їм недоступні.

5. Потреба в досягненні. Вона характеризується прагненням людини досягти в будь-якій діяльності успіху, високого результату, перемоги. Потреба в досягненні дуже важлива характеристика особистості, бо від неї багато в чому залежить вирішення проблем самовизначення та самоствердження [6].

Також у контексті піднятої проблеми знаходиться науковий

доробок І. Кона. Визнаний психолог вважає, що головне надбання ранньої юності полягає у відкритті дитиною свого внутрішнього світу, і це положення повинно «червоною стрічкою» проходити через усі форми, методи, прийоми педагогічного процесу школи.

Підвищення інтересу в юнаків до власного «Я», на думку Івана Семеновича, детермінований двома причинами: перша – в основі підвищення інтересу лежить статеве дозрівання юнаків, стрибок у зрості, нарощування фізичної сили, зміна зовнішніх контурів тіла, та друга – у зміні структури їх соціальних ролей та рівня домагань.

Продовжуючи розвивати зазначену тему, відомий знавець проблем юнацького віку, наголошує, що зовнішність – це важливий елемент юнацької самосвідомості, саме тому вчителям та батькам потрібно знати, які аспекти частіше за все викликають підвищену турботу молодих людей. Так, у юнаків частіше за все підвищену турботу викликає малий зріст, стан шкіри, відсутність волос та зайва вага. У дівчат значну турботу викликають великий зріст, наявність волос, недоліки шкіри та зайва вага.

З віком стурбованість зовнішністю, як правило, зменшується. Людина зникає до своєї зовнішності, приймає її та відповідно до неї стабілізується рівень домагань. На перший план виходять інші аспекти власного «Я» – розумові здібності, вольові та моральні якості, від яких залежить успішність діяльності та стосунки з оточуючими [5].

На необхідності максимально повного врахування в навчально-виховному процесі психофізичних особливостей школярів наголошує також академік І. Бех. У цьому контексті відомий науковець акцентує увагу педагогічної громадськості на наступних моментах.

У ранній юності діти досягають такого рівня психофізичного розвитку організму, коли відпадає потреба ретельно контролювати їхню поведінку з боку батьків та вчителів, їм потрібно більше довіряти, покладаючись на їхній здоровий глузд. У цьому віці відбувається «урівнювання» прав старших дітей і батьків, надання їм більшої самостійності як в особистих справах, так і у вирішенні спільних сімейних питань.

Старшокласники розуміють, що їх перестають опікувати, як це було раніше, їм більше довіряють, розраховують на їхній здоровий глузд і зацікавленість в успішному закінченні школи. Відверта розмова з юнаками й дівчатами, розрахована на взаєморозуміння, готовність допомогти їм у скрутному станови-

НАУКА – ШКОЛІ

щі, внутрішню й зовнішню зібраність, чіткий ритм у навчанні – таким мусить бути стиль поведінки вчителя в старших класах.

Дорослість характеризується глибоким інтересом юнаків і дівчат до власного психічного життя та психіки інших людей, тобто рефлексією. Рефлексивність свідомості, увага до особистих переживань часом набуває в ранній юності гіпертрофованого характеру, коли юнак чи дівчина на деякий час замикаються в собі й втрачають контакт з оточенням.

Усвідомлення старшокласниками своєї дорослості й ролі, яку вони покликані відіграти в суспільному житті, криє в собі великі можливості для самовиховання й самоосвіти. Більшість юнаків і дівчат прагнуть зайняти позицію дорослої людини, тому слід створити їм умови для прояву ініціативи, творчості, корисних починань як у шкільному житті, так і поза ним.

В юності перебільшення своєї унікальності й несхожості з іншими нерідко породжує сором'язливість, страх видатися смішним, «втратити себе» у спілкуванні. Звідси – нагальна потреба в інтимності, необхідність «вилити» душу й водночас незадоволення реальними формами існування.

При побудові навчально-виховного процесу в школі потрібно обов'язково враховувати наступні психологічні закономірності поведінки старшокласників:

- старшокласники вважають себе самостійними й обстоюють право на власну думку – слід брати до уваги їхню думку, менше повчати;
- старшокласники не терплять «тиску» зверху у своїх громадських справах – потрібно давати поради й допомагати їм у такій формі, нібито це йде від них самих;
- треба добирати для старшокласників такі доручення й справи, які вимагали б кмітливості, розмірковувань, прояву індивідуальності;
- старшокласники самолюбиві й образливі, особливо тоді, коли хтось сумнівається в їхніх можливостях здійснити щось значне тепер і в майбутньому – отже, слід бути обережними в оцінці їхніх здібностей, не дуже переоцінювати, але обов'язково підтримувати впевненість у собі;
- старшокласники вважають себе дорослими – отже й ставитися до них треба, як до дорослих [2].

Таким чином, проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що при організації особистісно орієнтованої системи фізичного виховання старшокласників потребують максимально можливого врахування наступні психофізичні

особливості дітей даного віку:

1. Укріплення нервової, серцево-судинної, дихальної та інших систем організму, покращення фізичного розвитку та наближення цих показників до показників дорослої людини створюють сприятливі умови для систематичних та цілеспрямованих занять фізичною культурою та спортом.

2. Старший шкільний вік є сенситивним для розвитку в юнаків силових і швидкісних здібностей та витривалості, а в дівчат – тільки силових і швидкісних здібностей.

3. У старшому шкільному віці чітко проявляються статеві відмінності між юнаками та дівчатами в будові та функціях організму: функціональні можливості кардіо-респіраторної системи дівчат значно нижче ніж у юнаків; у дівчат спостерігається значно менший приріст маси м'язів та відстає в розвитку плечовий пояс; у зв'язку з особливостями розвитку в дівчат органів малого тазу потрібно обмежити фізичні вправи, що вимагають натужування.

4. У дітей старшого шкільного віку спостерігається підвищений інтерес до себе, до свого «Я». Детальне вивчення себе та незадоволення своїм фізичним станом є причиною того, що багато старшокласників хотіли б удосконалити свою зовнішність.

5. У юнаків і дівчат є потреби в довірливому спілкуванні, у розумінні, у відособленні та досягненні успіху.

6. Усвідомлення старшокласниками своєї дорослості й ролі, яку вони покликані відіграти в суспільному житті криє в собі великі можливості для самовиховання й самоосвіти.

Література:

1. Бальсевич В.К. Исследование локомоторной функции в постнатальном онтогенезе человека (5-55 лет): Автореф. дис. докт. биол. наук. – М., 1971. – 38 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн.. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта. – К.: Олимпийская литература, 2002. – 294 с.
4. Глазирін І.Д. Основи диференційованого фізичного виховання. – Черкаси: Відлуння-Плюс, 2003. – 352 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: Кн. для кл. руководителей. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
7. Рошупкин Г.В. Физическая культура школьников 9-10 классов. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Здоров'я, 1979. – 184 с.

ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВЕ ПОНЯТТЯ СУЧАСНОЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

У статті розкрито суть читацької компетентності, окреслено рівні сформованості такої компетентності в учнів основної школи, подано компоненти методики розвитку читацької компетентності учнів.

Термін «компетентність» – одне з найуживаніших нових понять, що з'явилося в педагогічній науці нашої країни в останнє десятиріччя. Розуміння компетентності як здатності особистості до спрямованої та результативної діяльності є актуальним і для читання художніх творів, однак нечіткість у терміносистемі цієї педагогічної інновації та відсутність у вітчизняній методиці літератури єдиної теоретичної концепції компетентісно орієнтованої літературної освіти зумовлюють очевидні протиріччя в шкільній практиці.

Ускладнення в розумінні термінології компетентісного підходу викликали два українські переклади-кальки з англійського «competence» (від лат. *competentia*, *competo* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) як «компетентність» і «компетенція». Тому досить часто у вітчизняних нормативних та наукових педагогічних матеріалах поняття «компетенція» і «компетентність» використовуються як тотожні. У Державному стандарті базової й повної середньої освіти акцентується на понятті «компетенції учня» (соціальна, комунікативна, літературна, мистецька, комп'ютерна), уточнюючи зміст якого, розробники документу звертаються до певних його характеристик. Так, метою освітньої галузі «Мова й література» є необхідність «формування комунікативної й літературної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального й творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо» [3]. У Програмі з української літератури для 12-річної школи зазначається, що вивчення української літератури сприятиме «формування покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці; здатним робити особистісний, духовно-світоглядний вибір; матиме необхідні знання, навички, компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях; здатним до навчання упродовж життя» [3; 5]. Одним із головних

^{*} © Яценко Т.О.

завдань шкільного курсу літератури методисти (О.Ісаєва, С.Шаповал) вважають формування широкої читацької компетенції учнів. У методичних публікаціях (Л.Фурсова, О.Шкловська) представлено розуміння літературної компетенції як результату навчальної діяльності, що базується на сумі знань, отриманих у процесі літературної освіти, і виявляється у вміннях, необхідних для сучасного життя, а також подано визначення читацької компетентності як інтегральної характеристики особистості, яка володіє читацькою компетенцією. Оскільки термінологія компетентнісного підходу на уроках української літератури лише закріплюється в методичному тезаурусі, тому висловлюємо своє розуміння цієї актуальної проблеми.

Вважаємо перспективним підхід, який розрізняє трактування сутності термінів «компетентність» і «компетенція» та поділяємо думку зарубіжних та українських учених, які визначають «компетенцію» як визначену соціальну вимогу, норму до загальноосвітньої підготовки учня, а «компетентність» як володіння учнем відповідною компетенцією, що передбачає його особистісне ставлення до неї та предмету діяльності, а також наявність мінімального досвіду застосування компетенції. Заслужують на увагу тлумачення *компетентності* як сукупності взаємопов'язаних якостей учня (знань, умінь, навичок, способів діяльності, ціннісно-світоглядних орієнтацій), не обхідних для якісної продуктивної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури, у якій подано загальний аналіз сутності поняття «компетентність» та характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн [1-8], а також постанов Міжнародної комісії Ради Європи та OECD ми дійшли висновку, що *компетентність* – це інтегрований результат освіти, який передбачає:

- *знання*, але на відміну від знань передбачає переведення різноманітної, динамічної інформації у форму власної діяльності (реальної чи мислинневої), а не інформації про неї;
- *уміння* використовувати ці знання в конкретній ситуації, але на відміну від уміння удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями;
- *навички (діяльність)*, тобто розуміння яким способом можна здобути це знання, але на відміну від навички є усвідомленою;
- *цінності, критичне мислення*, тобто адекватне

оцінювання себе та важливості конкретного знання для власної діяльності.

Саме інтегрований характер робить складним і важливим формування цього поняття, що включає когнітивний (знання) і операційно-технологічний (вміння), етичний (ціннісні орієнтації), мотиваційний, соціальний і поведінковий складники.

У вітчизняній та західній психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до опису системи компетентностей. У відповідності до розподілу змісту освіти на загальний, метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів чи освітніх галузей) та предметний (для кожного навчального предмета) більшість дослідників пропонують таку ієрархію компетентностей:

- *ключові* (базові, основні) – передбачають здатність особистості здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми, тобто відповідають найширшому колу специфіки, універсальні для різних видів діяльності й можуть бути умовно названі як «здатність до діяльності»;

- *загальногалузеві* (*загальнопредметні*) – їх набуває учень впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі (суспільствознавчої, природничої чи гуманітарної) у всіх класах середньої школи;

- *предметні* (*спеціальнопредметні*) – їх набуває учень впродовж вивчення того чи іншого предмета у всіх класах середньої школи.

Спроба визначити місце читацької компетентності в ієрархії предметної – галузевої – ключової компетентностей є виправданою, оскільки теоретично надає можливість простежити етапи її формування в рамках навчального процесу. Предметний етап набуття читацької компетентності пов'язаний із засвоєнням курсів української та зарубіжної літератури.

На основі аналізу сучасних педагогічних та методичних джерел стає допустимою думка про те, що на уроках української літератури учні мають можливість оволодіти такими компетентностями:

1) загальнокультурна літературна компетентність:

- емоційне й глибоке осмислення літературних творів (розуміння специфіки літератури як мистецтва слова, знання змісту й проблематики художніх творів, обов'язкових для текстуального вивчення, уявлення про важливі етапи розвитку літературного процесу, про основні факти життя і творчості

українських письменників);

- формування читацької культури – сприймання літератури як невід’ємної частини національної культури (мистецтва);

2) ціннісно-світоглядна компетентність:

- сформованість духовно-моральних цінностей;

- сформованість особистої думки та моральних переконань;

- здатність до відстоювання своїх моральних принципів.

3) мовленнєва компетентність:

- активізація мовленнєвої діяльності (здібність до написання письмових робіт різного рівня й жанру);

4) читацька компетентність:

- здібність до творчого прочитання та осмислення літературного твору на особистісному рівні;

- здібність розуміти й умотивувати дії та вчинки літературних героїв, співпереживати їм;

- оволодіння культурою діалогічного мислення та вміння грамотно висловлюватися;

- уміння виконувати письмові роботи творчого характеру;

- сформованість власного кола читання.

Вважаємо, що загальна структура компетентності учня в літературній сфері дає підстави для можливості її адаптації до конкретного *методичного поняття* «*читацька компетентність*», яке визначаємо як здатність учня до застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних процесів у ході ефективної літературної комунікації та вважатися результатом компетентісного літературного навчання. Читацька компетентність не існують як психологічна чи інтелектуальна даність особистості, а може вимірюватися тільки рівнем успішності читацької діяльності учня, його здатністю до виконання та розв’язання цілого спектру літературних завдань і проблем для отримання позитивного результату. У нашому розумінні *читацька компетентність* – це інтегрований компонент навчальних досягнень учня, перелік основних усвідомлених знань, умінь і навичок, передбачених конкретною літературою темою, система ціннісно-світоглядних орієнтацій, сформованих на матеріалі програмових художніх творів та здатність (здібність) до цільового осмисленого застосування комплексу літературних знань, умінь і способів діяльності в тій чи іншій життєвій сфері.

У роботах дослідників ми зустрічаємося як з поняттям «компетентність», так із поняттям «компетентності», тому вживання в однині чи множині цікавить нас не тільки з позицій

НАУКА — ШКОЛІ

граматики, але, перш за все, – семантики. Практично, одним словом ми називаємо й загальну здатність особистості, кінцевий освітній результат і його складові частини – компетентності. Розуміння філософської єдності цих понять зумовлює адекватне розв'язання цього питання, оскільки можна в цілому підкреслити високу читацьку компетентність учня, а можна виокремити конкретні складові, що найбільш точно її визначають.

За визначенням основою компетентності є здібності, тому кожній із них може відповідати своя компетентність. Вивчення творів українського письменства сприяє набуттю учнями читацьких компетентностей, що розвиваються на кожному році навчання. Так, рівень сформованості читацьких компетентностей учнів 7-8 класів визначаємо як набуття здібностей щодо:

- розуміння основних ознак теоретико-літературних понять (стопа, віршовий розмір, римування; метафора, анафора, інверсія; художній образ, композиція, сюжет, літературні роди та жанри)

- визначення теми, ідеї та особливостей композиції вивчених творів;

- складання простої (індивідуальної чи порівняльної) характеристики героїв твору, пояснення авторського ставлення до героїв;

- визначення родових і жанрових ознак твору;

- ідентифікація епічних, ліричних, ліро-епічних та драматичних творів;

- визначення ідейно-художньої ролі елементів сюжету, позасюжетних компонентів та зображувально-виражальних засобів;

- оволодіння основними видами письмових робіт: складання конспекту уроку, виписування цитат, письмові відповіді на запитання, написання навчального чи контрольного твору-роздуму на літературну тему, переказу з елементами характеристики, твору з елементами опису на основі прочитаного, теле-відеопередачі, твору на основі самостійно складеного плану, твору за картиною, відгуку на прочитану книгу, твору на основі життєвих вражень;

- уміння користуватися словниками, довідниковими відомостями з хрестоматії та інших книг;

- сформованість операцій розумової діяльності: робити узагальнення й висновки для осмислення й систематизації знань, складати узагальнюючі характеристики, здійснювати частково-пошукову діяльність під час виконання завдань,

НАУКА – ШКОЛІ

здійснювати перенесення набутих знань й умінь у нову навчальну ситуацію.

Рівень сформованості читацьких компетентностей учнів 9-х класів визначається як:

- розуміння основних ознак теоретико-літературних понять (творчий метод, літературний напрям – сентименталізм, романтизм, реалізм, індивідуальний стиль письменника, сатира, художній образ, типові характери, літературний характер, літературний тип, конкретно-історичне та загальнолюдське), літературних родів та їх основних жанрів, особливостей художньої літератури як форми суспільної свідомості;

- знання основних етапів життєвого й творчого шляху Т.Г.Шевченка, важливих біографічних даних інших письменників, місця й значення кожного твору в доробку письменника та в літературному процесі, оцінки вивчених творів у літературно-критичних статтях;

- визначення ідейно-тематичної основи, проблематики, особливостей композиції, сюжету вивчених творів;

- складання характеристики героїв твору, пояснення авторського ставлення до них;

- визначення ідейно-художньої ролі елементів сюжету, позасюжетних компонентів та зображувально-виражальних засобів;

- оволодіння основними видами письмових робіт (твори-роздуми проблемного характеру, індивідуальні, порівняльні, групові характеристики літературних героїв, твори-роздуми на публіцистичні теми, рецензія або відгук на самостійно прочитану книгу, переглянутий кінофільм, театральну виставу);

- виявлення здатності доводити свої твердження, власну думку про твір;

- здатність готувати доповідь або реферат на літературну тему;

- уміння користуватися довідковими джерелами, зокрема, літературними енциклопедіями та словниками літературних термінів;

- сформованість операцій розумової діяльності: удосконалюються вміння цілісного аналізу в єдності змісту та форми, розвивається асоціативне мислення, уміння виконувати пошукові, проблемні завдання порівняльно-узагальнюючого типу, уміння аргументувати й критично мислити.

Читацька компетентність охоплює широкий спектр складників психологічної сфери й вимагає наявності відповідних

НАУКА – ШКОЛІ

здібностей, а саме: спостережливості й розвиненої відтворюючої уяви, образного бачення світу, особливої емоційної вразливості, здатності до співпереживання, уміння сприймати твір у його художній цілісності, уміння розуміти індивідуальність автора та оцінювати художні твори з певних естетичних позицій.

Методика розвитку читацьких компетентностей учнів основної школи може передбачати такі компоненти:

- освітньо-змістовий – оволодіння історико-літературними та теоретико-літературними знаннями, загальна начитаність (літературна ерудиція), постійна потреба в читанні;
- практичний – застосування усно та письмово основних умінь та навичок аналізу художніх творів;
- ціннісний – здатність оцінювати художні явища на основі власних почуттів, що впливає на формування особистих читацьких інтересів та вдосконаленню естетичного смаку.

Реалізації компетентнісного підходу на уроках літератури передбачає дотримання певних психолого-педагогічних умов, однією з яких є обов'язкове врахування вікових можливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи.

Специфічним новоутворенням старшого підліткового віку є поява відчуття дорослості, яке визначає зміст і спрямованість навчально-пізнавальної діяльності, морально-етичних норм, розвиток самосвідомості, інтересів, підлітка. Учні 7-8 класів починають цікавити питання власного призначення, пошуку життєвих орієнтирів. Саме в цьому віці розпочинається формування домінуючої спрямованості читацьких та інших інтересів. Для формування читацьких компетентностей учнів цього віку вчителю необхідно зважати на розширення читацьких запитів підлітків, загострення уваги до внутрішнього світу людини, зміну характеру сприймання художнього твору від фабульного до проблемно-психологічного, уміння ґрунтовніше аналізувати образи, прагнення зіставляти компоненти твору, зростання інтересу до особи письменника, здатність чіткіше визначати художні прийоми творення образів. Однак, недоліками в засвоєнні художнього твору є фрагментарне сприймання тексту, однобічний підхід до оцінки літературних образів, одноплановість узагальнень, відсутність чіткого виділення типового та індивідуального в образах-персонажах.

Пріоритетними методами вирішення проблеми розвитку читацьких компетентностей у цьому віці мають стати репродуктивно-творчий та дослідницький. Характер навчальної діяльності повинен сприяти формуванню логічного мислення

старших підлітків, умінно аргументувати свої судження про художній твір та вчинки героїв, про явища життя, відображені в ньому. Види діяльності учнів на уроках та методи й прийоми роботи над художнім текстом можуть бути такими: інтригуючий початок, бесіда, шкільна лекція з елементами бесіди, коментоване читання, підбір фактичного матеріалу з означеної проблеми, постановка проблемних запитань і завдань щодо змісту й художніх особливостей твору, складання усної й письмової простої чи порівняльної характеристики героїв, зіставлення прототипу й художнього образу, зіставлення художнього твору з його екранізацією чи театральною виставою. Підвищенню рівня читацьких компетентностей школярів цього віку сприяють бібліотечні уроки, літературні екскурсії, «круглі столи», присвячені ролі читання для розвитку особистості.

У ранній юності (9 клас) характерне загострення інтересу до дійсності, зацікавленість різного роду проблемами, роздумами й суперечками. Відбувається вдосконалення розумових здібностей: збагачення понятійного апарата, розвиток творчої уяви, аналітичного мислення, самосвідомості, саморефлексії, особливої емоційної вразливості. Читацькі інтереси визначаються уподобаннями творів про кохання, дружбу, сімейні стосунки, про вольових героїв. Школярів цього віку приваблює психологічний аспект художніх творів, моральні стосунки між героями, еталоном може бути моральний ідеал узагальненого характеру, на основі якого учень намагається регулювати власну поведінку. Дев'ятикласники демонструвати значно вищу самостійність і критичність суджень у порівнянні з попередньою читацькою групою. Оцінка вчинків і поведінки літературних героїв відзначається вмотивованістю та аргументованістю.

Методами, прийомами та видами навчальної діяльності, що впливають на розвиток читацьких компетентностей учнів 9 класу, будуть, перш за все, дослідницький та евристичний методи, такі прийоми, як самостійний аналіз твору, постановка проблеми, такі види діяльності, як самостійний добір матеріалу, виступ на семінарі, диспуті, творчі роботи різного характеру, невеликі самостійні дослідження.

Читацькі компетентності розвиваються й удосконалюються протягом усього життя особистості, але уроки української літератури – це основа їх ефективного формування. Методика розвитку читацьких компетентностей учнів основної школи має бути орієнтована на очікувані результати шкільної літературної освіти, а саме: сформувані в учнів стійкий читацький інтерес до творів

українського письменства як повноцінного, оригінального мистецтва слова, постійну потребу в зацікавленому читанні; навчити робити свідомий вибір художньої літератури, враховуючи вікові та особисті інтереси; глибоко розуміти та творчо інтерпретувати художні твори, висловлювати власні погляди, виявляти здатність до оригінальних рішень різноманітних навчальних завдань, до перенесення набутих знань і вмінь на практичні ситуації. Загальна читацька компетентність може бути застосована в усіх сферах суспільного життя, однак з огляду на ключову функцію рецепції інформації переважно співвідноситься з культурно-дозвільною, інформаційною, комунікативною компетентністю та компетентністю в мистецтві.

Література:

1. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №2. – С.8-9.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К: Перун, 2001. – С.445.
3. Державний стандарт базової й повної середньої освіти // Освіта Україна. – 2004. – 20 січня. – С. 2
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.» – 2004. – С.112.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: «К.І.С.», 2004. – С.13-41.
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2001. – 140 с.
7. Родигіна І. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
9. Шишов С., Кальней В. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – С.79.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І ПРИЙОМІВ В ОРГАНІЗАЦІЮ НАВЧАННЯ УЧНІВ

У статті порушується одна з важливих проблем теорії та практики педагогічної освіти – використання інтерактивних технологій у процесі навчання молодших школярів.

Загальновизнано, що школа – це модель суспільства. Саме від якості шкільного навчання й виховання залежить збагачення культурних цінностей. Стрімкий розвиток усіх сфер суспільного виробництва зумовлює збільшення обсягу та підвищення складності навчального матеріалу практично з усіх шкільних дисциплін. Тому реформування загальної освіти супроводжується введенням нових спеціальних форм організації пізнавальної діяльності, які мають конкретну мету – створити такі умови навчання, за яких би кожен учень успішно навчався, розвивав свій інтелект і був готовий до творчої самореалізації.

Розвиток науки й техніки сприяв появі нових форм навчальної комунікації, новітнім методом розв'язання освітніх завдань. З огляду на це роль учителя як авторитарного транслятора готових ідей змінилася на коригування ним інтелектуального й творчого потенціалу учнів. Водночас відбувається еволюція змісту, форм і методів навчання, яка спонукає до розробок та впровадження новітніх освітніх технологій. Серед них найперспективнішою видається інтерактивна технологія, адже завдяки їй учень стає активним учасником процесу навчання.

Інтерактивне навчання – це, по-перше, учіння, яке ґрунтується на взаємодії, по-друге, навчання, побудоване на взаємодії. Таким чином, основою інтерактивного навчання є взаємодія [2].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації. Отже, інтеракція сприяє формуванню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою. Під час такого спілкування з іншими людьми учні вчать критично мислити, приймати обґрунтовані рішення.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії

всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де вчень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [3].

В історії освіти України такі підходи до навчання використовувалися ще в першому десятиріччі минулого століття й були поширені в педагогічній практиці української школи в 20-ті роки ХХ століття. Такі форми організації навчальної діяльності, як бригадно-лабораторний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії, практики, стали передовим словом у радянській і світовій педагогіці тих часів. Хоча впровадження цих методів і форм навчання в окремих школах давали разючі результати, проте відсутність належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення й експериментальної перевірки призвели до виникнення певних проблем: зниження ролі вчителя в навчальному процесі, неекономне використання навчального часу, недостатність мотивації учнів для таких форм навчання. Тому в 30-х роках ХХ століття українська школа перетворилася на авторитарну, репродуктивно орієнтовану, з пануючою стандартизацією та уніфікацією засобів, форм і методів навчання.

Подальшою розробкою елементів інтерактивного навчання займалися В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова. Це стало підґрунтям для виникнення теорії й практики розвивального навчання [1]. Проте ці методи були швидше винятком, аніж правилом у навчальному процесі радянських шкіл.

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер його соціального й духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

Сьогодні в освіті відчутний пріоритет загальнолюдських цінностей. Згідно з особистісно діяльнісним підходом до організації навчального процесу в його центрі знаходиться той, хто вчиться. Формування особистості і її становлення відбувається в процесі навчання, коли дотримано певних умов:

- ✓ створення позитивного настрою для навчання;
- ✓ відчуття рівного серед рівних;
- ✓ забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей;
- ✓ усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

умовиводів;

✓ можливість вільно висловити свою думку й вислухати свого товариша;

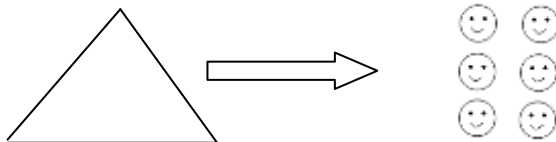
✓ учитель не є засобом «похвали й покарання», а другом, порадником, старшим товаришем.

Усім цим умовам відповідають інтерактивні технології, які відносяться до інноваційних.

Так історично склалося, що освіта в навчальних закладах надається учням у класах, тобто існує класно-урочно форма навчання. Основна одиниця такого навчання – урок. Кожний урок будується за певною структурою і передбачає організацію навчання за різними моделями. Скористаємося підходами, запропонованими Я. Голантом ще у 60-х роках ХХ століття. Він виділяв активну і пасивну моделі навчання залежно від участі учнів у навчальній діяльності [4].

Розглянемо пасивну, активну та інтерактивну моделі навчання й порівняємо їх.

1. Пасивна модель навчання.



За цією моделлю учень виступає в ролі пасивного слухача. Він сприймає матеріал, який йому подає вчитель: відеофільм, тести з підручника тощо. За такої моделі використовуються методи, коли учні або дивляться, або слухають, або читають (лекція – монолог, пояснення нового матеріалу вчителем, демонстрація).

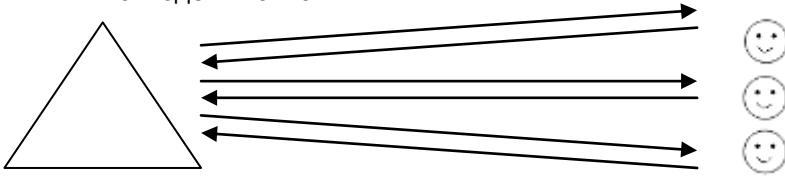
Визначимо позитивні та негативні сторони такої моделі:

| <i>Позитивні</i> | <i>Негативні</i> |
|---|--|
| 1. Можна подати великий за обсягом матеріал за короткий час | 1. Учні пасивні, не спілкуються ні між собою, ні з учителем |
| 2. Одночасно сприймають матеріал усі слухачі | 2. Не виконують ніяких завдань |
| 3. Витрачається мало часу на розповідь або пояснення | 3. Вчителю важко зрозуміти якість засвоєння поданого матеріалу |
| | 4. Відсутній контроль за завданням |
| | 5. Як правило, невисокий відсоток засвоєння знань |

Навчання за такою моделлю пасивне. Цю модель можна назвати «монолог».

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Активна модель навчання.



У цьому випадку вчитель і учень перебувають у постійному взаємозв'язку. Учень відповідає на запитання вчителя, розповідає. Учитель має змогу співпрацювати з кожним учнем зокрема. За такої моделі використовують активні методи навчання: бесіду, дискусію, фронтальне опитування, тощо.

Визначимо позитивні та негативні сторони цієї моделі:

| <i>Позитивні</i> | <i>Негативні</i> |
|---|--|
| 1. Високий рівень інформації (проблемний метод) | 1. Учні спілкуються тільки з учнем |
| 2. Велика кількість учнів, які одночасно можуть сприймати інформацію | 2. Як правило, на уроці така модель використовується тільки для опитування |
| 3. Витрачається мало часу на розповідь або пояснення | 3. Вчителю важко зрозуміти якість засвоєння поданого матеріалу |
| 4. Майстерність педагога відіграє велику роль в організації такого навчання | 4. Учень може бути незадоволений тим, що його не запитали, не вислухали його думку |
| 5. Учитель може проконтролювати надані учням знання | |

Навчання за такою моделлю – активне. Таку модель можна назвати «діалог».

3. Інтерактивна модель навчання.

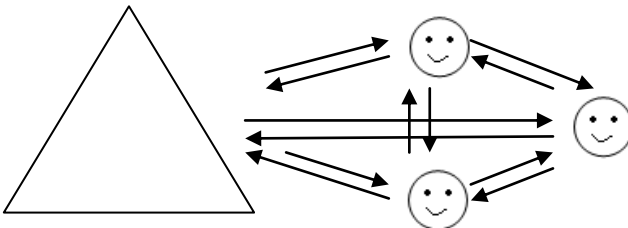


Схема цієї моделі відображає постійне спілкування вчителя з учнями. Відбувається спілкування всіх членів колективу. Під час навчання за такою моделлю використовують ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, фронтальне опитування,

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
круглий стіл, дебати.

Перерахуємо позитивні та негативні сторони моделі:

| <i>Позитивні</i> | <i>Негативні</i> |
|--|--|
| 1. Розширюються пізнавальні можливості учня | 1. На вивчення певної інформації потрібен значний час |
| 2. Як правило, високий рівень засвоєння знань | 2. Необхідний інший підхід в оцінюванні знань учнів |
| 3. Учитель без зусиль може контролювати рівень засвоєння знань учнів | 3. У вчителя відсутній досвід такого виду організації навчання |
| 4. Учитель має змогу розкритись як організатор, консультант | 4. Недостатньо методичних розробок уроків з різних предметів |
| 5. Партнерство між учителем і учнями та в учнівському колективі. | |

Подану модель можна назвати «полілог», вона є свідченням активного навчання.

Якщо порівняти ці моделі, то можна зробити висновки про те, що за наявності певних недоліків остання модель досить ефективна.

У сучасному суспільстві навчання можна організувати таким чином, що джерелом знань виступатиме не тільки вчитель, а й комп'ютер, телевізор, відео.

Учні, відповідно, повинні вміти осмислювати отримувану інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах; водночас думати, розуміти суть речей, уміти висловити особисту думку. Саме цьому сприяють інтерактивні технології навчання.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської мови від слова «enter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учнів.

Інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л. Пироженко поділили на 4 групи:

- 1) парне навчання;
- 2) фронтальне навчання;
- 3) навчання в грі;
- 4) навчання в дискусії.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

До групового (кооперативного) навчання можна віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, «Два – чотири – усі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Акваріум».

Під час роботи в парах можна використовувати такі вправи:

- обговорити завдання;
- взяти інтерв'ю;
- визначити ставлення партнера до того чи іншого питання;
- зробити критичний аналіз роботи один одного;
- сформулювати підсумок теми.

До фронтальних технологій відносять такі:

- 1) «Мікрофон»;
- 2) «Незакінчені речення»;
- 3) «Мозковий штурм»;
- 4) «Дерево рішень» [4].

Отже, інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевага в тому, що учні засвоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка). У класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію в засвоєнні навчального матеріалу, зростає їхній інтерес в отриманні знань. Значно підвищується особистісна роль учителя – він виступає як лідер, організатор. Але треба зазначити, що проектування й проведення уроку за інтерактивними технологіями потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях учителя, його вміння переглянути й перебудувати свою роботу з учнями.

Література:

1. Бабанов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання в школі: Монографія. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 160 с.
2. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. / Упоряд. Л. Галіцина – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005 – 128 с.
3. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2003 – 80 с.
4. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. / За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004 – 192 с.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ДО ЕКОНОМІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розкриваються можливості здійснення технологій, спрямованих на підготовку студентів до економічної практики шляхом надання їм диференційованої підготовки.

Успішність педагогічної діяльності значним чином визначається індивідуальними якостями особистості. Тому підготовка майбутніх фахівців вимагає реалізації принципу індивідуального підходу.

Актуальність цієї вимоги зростає в зв'язку з кардинальними змінами, які відбуваються в українській освіті. У суспільстві з'явилися нові цінності – самоактуалізація, самореалізація, самопроекування, що стали основою нової гуманістичної парадигми особистісно-орієнтованої освіти. Згідно з «Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті» гуманістичні цінності освіти зумовлюють зміну авторитарно дисциплінарної моделі навчання й виховання особистості майбутнього спеціаліста на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку й самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і цілей майбутньої професійної діяльності.

Разом із цим, як свідчить вивчення масового досвіду, у підготовці та організації економічної практики принцип індивідуального підходу майже не реалізується.

У педагогіці вищої школи до проблеми індивідуального та диференційованого підходу останнім часом зростає інтерес. Серед провідних напрямів дослідження означеної проблеми С.Каргін визначив такі аспекти:

- розробка психолого-педагогічних основ і технологій індивідуального підходу до студентів (Л.Абрамова, С.Кілене, Л.Моносова);
- особливості індивідуально-диференційованого підходу у вищій школі й залежність його здійснення від типу мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів (Л.Абрамова, Л.Деркач, Л.Образцова);
- дослідження можливостей здійснення індивідуального підходу при самостійній роботі студентів (А.Алексюк, Л.Деркач, Р.Семенова);

* © Кацова Л.І.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- здійснення індивідуального підходу в навчанні за допомогою програмованого контролю знань і алгоритмічних правил (М.Разладова, Г.Скок);

- індивідуальний підхід як засіб формування власного стилю навчально-пізнавальної діяльності й творчої особистості майбутніх спеціалістів (С.Кілене, Л.Лузіна, В.Почекасников).

Психолого-педагогічною основою типологічного групування студентів з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей є детальна розробка проблеми психологами (Б.Теплов, В.Небиліцин, В.Марлін, Є.Климов та ін.).

В усіх згаданих напрямках вивчення зазначеної проблеми акцентується те, що диференціація навчання як спосіб його індивідуалізації, як варіант педагогічно цілеспрямованої організації колективної діяльності студентів та їх взаємодії з викладачем стимулює суспільну творчу активність включеної в неї особистості, розвиває їхні здібності, формує вміння й навички працювати в колективі. Переваги диференційованої системи навчання полягають у сутності цього способу організації навчання, що передбачає формування особистості студента через розвиток його індивідуальних особливостей. Проте, проблема диференційованої підготовки студентів до економічної практики в згаданих дослідженнях спеціально не розглядається.

Особливі труднощі в здійсненні диференційованого навчання у ВНЗ пов'язані, на думку С.Каргіна, з відсутністю необхідних методичних рекомендацій. Саме цим пояснюється епізодичний характер його використання, що негативно відбивається на можливості ефективно розвивати самостійність студентів, їхню свідомість у виборі бажаного й посилює рівня навчання, підвищувати якість професійної підготовки.

Сформульована нами мікрогіпотеза передбачає, що диференційована підготовка студентів економіко-юридичного факультету до економічної практики залежно від їхньої професійної компетентності та сформованості професійних мотивів з урахуванням характеру самооцінки своїх професійних якостей, сприятиме не тільки підвищенню успішності економічної практики в цілому, але, головне (із точки зору нашого дослідження), формуванню професійного інтересу в майбутніх економістів.

Експериментальна робота для перевірки визначеної мікрогіпотези проводилася в академічній групі четвертого курсу (протягом двох років).

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Формулюючи мікрогіпотезу, ми виходили з того, що запорукою успішного здійснення людиною професійної діяльності, як свідчать багаточисельні наукові дослідження (М.Каган, М.Кветной, В.Лозова, К.Платонов, О.Попова та ін.), виступає професійна компетентність фахівця.

Компетентність – це властивість особистості, яка виражає певну міру опанування (освоєння, засвоєння) нею деякою частиною соціального досвіду й забезпечує прийняття певного рішення в певній діяльності (Р.Немов).

Професійна компетентність студентів-практикантів передбачає володіння ними необхідними знаннями й уміннями для проходження економічної практики на підприємствах, банках тощо.

Ступінь професійної компетентності студентів-практикантів ми визначали двома рівнями – задовільним і незадовільним. Така рівнева градація була обрана нами з огляду на реальні можливості здійснення диференційованої підготовки студентів до економічної практики, оскільки дозволяла сформувати оптимальну кількість мікрогруп.

Задовільний рівень професійності студентів передбачає достатній рівень професійних знань і вмінь. При цьому студенти потребують дозованої, ситуативної допомоги з боку керівників практики.

Студенти з незадовільним рівнем професійної компетентності характеризуються недостатнім рівнем знань, відчувають утруднення в застосуванні їх на практиці. Потребують постійної допомоги.

За даними нашого експерименту, 25 студентів (71%) академгрупи мали задовільний рівень компетентності, 29% – незадовільний.

При формулюванні мікрогіпотези ми спиралися також на положення діалектичного матеріалізму, згідно з яким мотивація визначається, як регулятор діяльності людини. Мотиваційна сфера особистості – це сукупність зовнішніх впливів на людину і на її власну сутність. Мотивація майбутньої діяльності в цьому зв'язку не випадкова, а є результатом взаємодії студентів зі світом, відбиття його впливів крізь потреби, інтереси, ціннісні орієнтації особистості.

Для визначення рівня сформованості професійних мотивів студентів – високого, достатнього, елементарного – було використано анкетування, індивідуальні бесіди, метод експертних оцінок. Використані методи дозволили визначити провідні мотиви професійної діяльності студентів, їхнє ставлення

до професії економіста.

Для студентів із досконалим рівнем сформованості мотиваційної сфери найважливішими стимулами до майбутньої професійної діяльності виявилися розуміння важливості професії економіста для суспільства; для студентів із достатнім рівнем сформованості професійних мотивів – можливість займатися улюбленою справою й те, що праця економіста, на їхню думку, відповідає власному характеру й здібностям; для студентів з елементарним рівнем професійних мотивів притаманні такі стимули, як регламентований робочий день і відсутність у роботі важких фізичних навантажень.

Кількісний розподіл випробуваних за рівнем професійних мотивів представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл групи студентів за рівнем сформованості професійних мотивів

| <i>Рівень сформованості професійних мотивів</i> | <i>Кількість студентів (%)</i> |
|---|--------------------------------|
| Високий | 24,0 |
| Достатній | 52,0 |
| Елементарний | 24,0 |

Підставою для врахування професійної самооцінки студентів – завищеної, заниженої, адекватної – стали результати психологічних досліджень (Я.Коломинських, Л.Мітіна, А.Реан та ін.), які свідчать про те, що професійна самооцінка, як і мотивація, є важливішим елементом у структурі професійної Я-концепції особистості і значним чином зумовлює ефективність формування професійного інтересу у майбутніх економістів.

Для визначення самооцінки професійно значущих якостей фахівця кожним студентом (самооцінки потенціалу) був використаний метод моделювання. Сутність даного методу полягає в складанні двох рядів: ідеального (які якості бажає мати кожний студент) і суб'єктивного (якими якостями володіє кожний студент на теперішній момент). Якості ранжувалися за ступенем значущості, після чого між двома рядами виявлявся ступінь кореляції. Коефіцієнт кореляції, що лежить у межах від 0,1 до 0,4, відповідає заниженій самооцінці; коефіцієнт кореляції від 0,5 до 0,7 свідчить про адекватну самооцінку; від 0,8 до 1 – про завищену самооцінку. Одержані результати відображені в таблиці 2.

| Характер професійної самооцінки | Кількість студентів (%) |
|--|--------------------------------|
| Завищений | 24,0 |
| Занижений | 32,0 |
| Адекватний | 44,0 |

Аналіз результатів експериментальної роботи свідчить про зростання інтересу студентів до навчально-пізнавальної діяльності та професії економіста, стимулює самостійну роботу при підготовці до занять та активну участь студентів під час проведення практик, призводить до професійного зростання майбутніх економістів.

*Пугачова Н.І., Мазасєва К.В.**

ОЛІМПІАДИ З БІОЛОГІЇ ТА ЕКОЛОГІЇ ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ У РОБОТІ З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ

Зміст статті знайомить із методикою підготовки обдарованих учнів до участі у Всеукраїнських олімпіадах з біології та екології. У статті наведено основні етапи роботи з учнями й певні види завдань до різних етапів Всеукраїнської олімпіади з біології та екології.

Кожна держава прагне до зміцнення свого наукового потенціалу. Це запорука її розвитку, добробуту громадян, а також необхідна умова визнання іншими країнами світу.

Виростити своїх науковців – нелегка праця, і починати її потрібно зі шкільної лави. На сучасному етапі реформування освіти в Україні держава приділяє велику увагу створенню умов успішного навчання та розвитку здібностей обдарованих молодих людей [3].

У різні роки Президентами України видано низку Указів щодо підтримки обдарованої молоді України.

Інтеграція нашої держави в загальноєвропейський простір потребує розроблення нових напрямів роботи з обдарованими учнями. Це пов'язано з тим, що в Україні склалася критична ситуація з поповненням національної науки молодими кадрами. «Старіння» української науки вже сьогодні негативно позначається на інноваційно-технологічному розвитку держави [2].

Для подальшої реалізації державної політики у сфері створення сприятливих умов для виявлення обдарованої молоді та набуття нею навичок і знань, у яких найбільше виявляються

* © Пугачова Н.І., Мазасєва К.В.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

природні здібності в певних галузях діяльності, застосування її здібностей в Україні, а також залучення педагогічних і науково-педагогічних працівників до роботи з обдарованою молоддю розроблена Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки.

Мета Програми полягає в забезпеченні підтримки обдарованої молоді шляхом створення умов для її творчого, інтелектуального, духовного й фізичного розвитку.

Основними завданнями та шляхами виконання програми є:

- Створення та формування загальнонаціональної системи виявлення та відбору обдарованої молоді.

- Удосконалення нормативно-правової бази щодо організації та поліпшення науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю.

- Розроблення нових напрямків роботи з обдарованою молоддю шляхом створення науково-методологічного підґрунтя для розвитку ефективних систем виявлення, навчання й професійної орієнтації обдарованої молоді (видання сучасних підручників, посібників, розроблення технічних засобів навчання, навчальних програм, спецкурсів, факультативів).

- Піднесення статусу обдарованої молоді та її наставників (наукових працівників, тренерів-викладачів).

- Розширення мережі навчальних закладів для апробації та запровадження сучасних методик виявлення навчання та виховання обдарованої молоді.

- Залучення обдарованої молоді до науково-дослідницької, експериментальної, творчої діяльності зі створенням навчальних закладів, гуртків, зокрема філій Малої академії наук, що працюють з обдарованою молоддю.

- Проведення всеукраїнських олімпіад, конкурсів, конкурсів-захистів, турнірів, фестивалів та забезпечення участі обдарованої молоді в міжнародних інтелектуальних і творчих змаганнях.

- Модернізації вищої та післядипломної педагогічної освіти відповідно до сучасних вимог, розширення системи підготовки (перепідготовки) педагогічних кадрів, що працюють з обдарованою молоддю.

У нашій державі щорічно проводяться Всеукраїнські учнівські олімпіади. У 2007 році на базі Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів проводилася XXVIII Всеукраїнська олімпіада з біології та екології. Аналізуючи підготовку до неї та проведення всіх етапів

Олімпіади

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Олімпіади

олімпіади ми, надаємо методичні рекомендації щодо підготовки учнів до участі в III-IV етапах Всеукраїнських олімпіад із біології та екології за таким планом:

1. Тренувальні завдання для підготовки до олімпіад.
2. Тестові завдання біологічних олімпіад.
3. Відкриті теоретичні питання.
4. «Практичні на папері» – особливий тип завдань біологічних олімпіад.
5. Практичні завдання [4].

1. Тренувальні завдання для підготовки до олімпіад.

Для успішного виступу учнів на олімпіаді велике значення має попередня підготовка. Особливо успішною вона стає якщо:

- Учням надається можливість брати участь у змаганнях, які подібні за структурою до олімпіад.
- Регулярно виконуються текстові й практичні завдання під час індивідуальних занять учнів з учителями школи.
- Організують суміщення проведення практичних і теоретичних занять.
- Забезпечують аналіз відповідей із тестів, теорії та практики.
- Проводити два великі тестові контролі – на початку підготовки й у кінці.

2. Тестові завдання біологічних олімпіад.

Особливий тип завдань олімпіади становлять тестові завдання, які дають змогу оперативно перевірити знання фактичного теоретичного матеріалу, надійно та валідно оцінити знання учасників олімпіади. У тестових завданнях можна максимально віддзеркалити зміст усього курсу біології. [5]

3. Відкриті теоретичні питання.

Олімпіадні завдання мають базуватися на знаннях програмного матеріалу, вже вивченого на час проведення олімпіади, і містить також елементи знань, що випереджають програму. Реалізація цієї вимоги дасть змогу зробити знання активними й через виконання олімпіадних завдань глибше вникнути в зміст предмета, узагальнити вивчене. Таким чином, олімпіада виконує навчальну функцію [1].

Олімпіадні завдання мають значно більшу цінність, якщо вони передбачають кілька варіантів відповідей. Такі завдання вчать думати, аналізувати, зіставляти. Крім того, запитання варто формулювати так, щоб школяр міг обрати форму відповіді:

однозначно відповісти на запитання чи запропонувати гіпотезу й аргументувати її тощо.

Важливою характеристикою олімпіадних завдань є їх фундаментальність. Це завдання, які дають змогу учаснику олімпіади показати глибокі знання з біології, законів, закономірностей розвитку живої природи. Вони, як правило, мають інтегрований характер і потребують також застосування знань з хімії, фізики, географії [6]. Наприклад, таке завдання: «У відомому фільмі «Людина-павук» стверджується, що павуки «здатні вступати в контакти один з одним і комбінувати кращі властивості, зчитуючи генетичну інформацію з партнера». Так головний герой набув свої особливі здібності після укусу павука. Поясніть, у чому фантазія авторів фільму не відповідає дійсності, і яким чином можна комбінувати властивості різних видів організмів».

4. Практичні завдання.

Розглянемо вимоги, які висуваються до учнів, що виконують практичні завдання. Практичний тур Всеукраїнської олімпіади передбачає проведення лабораторних та практичних робіт. Під час виконання практичних робіт учасникам олімпіади можуть бути запропоновані задачі з генетики, екології, енергетичного обміну тощо. На виконання кожного завдання відводиться одна година. Протягом останніх років для учнів 8 та 9 класів пропонується виконати три роботи, для учнів 10-11 класів – чотири. Під час проведення практичного туру перевіряється вміння учасників олімпіади використовувати запропоновані біологічні методи для розв'язування поставленої проблеми, узагальнювати одержані результати та робити висновки. Автори наводять приклад практичного завдання для учнів 9 класу.

Тема: Аналогічні органи в рослин різних відділів

Матеріали й обладнання: зразки двох видів рослин, чашка Петрі, лупа $\times 7$, пінцет, дві препарувальні голки, два аркуші А 4, олівець, ручка, серветка, лезо.

Мета: довести належність двох рослин до різних відділів.

Хід роботи:

Перед вами зразки 2 рослин. Роздивіться їх, вивчіть уважно морфологічну будову.

1. Ретельно обстежуючи рослини за допомогою наданого обладнання, знайдіть у кожній з них головні морфологічні частини тіла. Виконайте рисунки морфологічної будови кожної рослини.

ІННОВАЦІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

2. Знайдіть якомога більше аналогічних органів у будові обох рослин. Випишіть послідовно встановлені вами пари цих органів.

Вкажіть під кожною парою:

- а) спільне призначення органів;
- б) походження кожного окремого органу.

3. З усіх встановлених вами аналогічних органів оберіть ті, морфологічні властивості яких у даної рослини дозволяють визначити її належність до певного відділу рослин. Випишіть.

У висновку дайте відповідь на питання:

- 1) за якою з морфологічних ознак, рослину №2 в жодному разі не можна віднести до одного відділу з рослиною №1;
- 2) назвіть обидві рослини та відділи, до яких вони належать.

Таким чином, основними етапами роботи з обдарованою молоддю під час їхньої підготовки до участі у Всеукраїнських олімпіадах з біології та екології є наступні:

- Виконання тренувальних завдань із практичного та теоретичного турів олімпіади;
- Підготовка до виконання тестових завдань біологічної олімпіади;
- Аналіз відповідей різних розділів курсу «Біологія»;
- Тренування учнів до виконання завдань «практичні на папері»;
- Робота в «лабораторіях» – систематика рослин, фізіологія рослин, біохімічна, біофізична, анатомія людини й тварин тощо.

Література:

1. Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін // Інформаційний збірник Міносвіти України. – 1998. – № 22.
2. Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки // Освіта України. – 2006. – № 48. – С. 1-3.
3. Кременський Б.Г. Організація та проведення всеукраїнських учнівських олімпіад і турнірів. – Харків: Видавнича група «Основа», 2006.
4. Данилова О.В., Задорожній К.М., Шабанов Д.А., Данилов С.В. Олімпіади з біології для школярів. – Харків: Видавнича група «Основа», 2006.
5. Ващенко Л.С. Біологічні олімпіади: труднощі і шляхи їх подолання // Біологія і хімія у школі. – 2001. – № 1. – С.41-44.
6. Ващенко Л.С. Про розробку оцінювання завдань III етапу Всеукраїнської біологічної олімпіади // Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 1. – С. 37-41.

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК СКЛАДОВОЇ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті обґрунтовано особливості самостійної роботи студентів медичного коледжу.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу (далі – КМСОНП) – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

Основними завданнями КМСОНП є:

– адаптація ідей ECTS до системи вищої освіти України для забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців;

– забезпечення можливості навчання студентів за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників та побажаннями студента і сприяє його саморозвитку і відповідно підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві;

– стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти [1].

Реалізуючи концепцію вищої неперервної ступеневої освіти, яка закладена в Законі України «Про освіту» були розроблені освітньо-кваліфікаційні програми та навчальні плани підготовки медичних сестер двох рівнів освіти та кваліфікації – дипломованої та бакалавра [2].

Наступна ступневість медсестринської освіти:

I ступінь – дипломована медична сестра (термін підготовки в медичних закладах освіти 1 рівня акредитації 2 роки на базі закінченої загальної середньої освіти);

II ступінь – медична сестра – бакалавр (термін підготовки 4 роки на базі повної середньої освіти, 3 роки після закінчення медичного закладу освіти I рівня акредитації за денною формою навчання).

Освітньо-професійна програма підготовки медсестри-бакалавра медицини розроблена в 1994 р. з урахуванням вимог Інституту системних досліджень в освіті та Міністерства освіти України, серед яких основними були:

– ґрунтовна підготовка студентів з фундаментальних

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

дисциплін, яка б дозволила продовжити освіту медсестрам-бакалаврам у навчальних медичних закладах III-IV рівня акредитації на старших курсах медичного факультету за лікарським фахом;

- включення ряду дисциплін, які б мали розширити компетентність та самостійність медичних сестер, як помічників лікаря в первинному обстеженні пацієнтів та проведенні діагностично-лікувальних заходів при типових випадках найпоширеніших захворювань.

Певна увага була приділена підготовці майбутніх медсестер-бакалаврів з організації та дизайну науково-дослідницької роботи, психології та основ педагогіки, основ адміністрування та управління.

Починаючи з 1997 р., під керівництвом МОЗ України була розроблена та запроваджена так звана «медсестринська модель» бакалаврської програми для медсестер. Суть її полягає в тому, що спочатку студенти вчать за програмою базового медсестринства протягом перших двох років, а далі протягом наступних двох років вивчають предмети бакалаврської програми, включаючи обстеження та визначення стану здоров'я пацієнта, медсестринський процес, клінічне медсестринство, медсестринство у вузьких спеціальностях, менеджмент та лідерство в медсестринстві, основи педагогіки, громадське здоров'я та громадське медсестринство, медсестринство в сімейній медицині. Була переглянута та корінним чином перероблена кваліфікаційна характеристика випускника медичного училища за спеціальністю «Сестринська справа» I та II рівнів підготовки, враховуючи всі можливі місця її майбутньої праці та функціональні обов'язки.

Була проведена ревізія всіх видів професійної діяльності медичної сестри в результаті чого, крім умінь та навичок по догляду та спостереженню за хворими, надання невідкладної долікарської допомоги, які вимагалися раніше, були вперше сформульовані вміння з пропаганди медико-гігієнічних знань, профілактики захворювань, формування здорового способу життя у населення, навчання та виховання свідомого ставлення до здоров'я. Таким чином, повний пакет документів, що регламентує концептуальні підходи до змісту і форм підготовки медичної сестри, визначив кінцеві цілі підготовки майбутнього фахівця і став одночасно реконструктивною основою для відбору змісту підготовки, його вдосконалення та створення комплексного методичного забезпечення навчально-виховного

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

процесу.

Упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у медичному коледжі передбачає суттєві зміни у його структурі, що обумовлено переорієнтацією всієї методології процесу навчання з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студентів.

Індивідуальна та самостійна робота в умовах КМСОНП визначається як один із основних компонентів навчальної діяльності студента, який має займати значну частину його навчального навантаження. Зокрема, відповідно до Тимчасового положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців, обсяг самостійної роботи студента значно збільшено порівняно з традиційною системою навчання – від 15-20% до 40-60% від загального навчального навантаження. При цьому співвідношення між аудиторною та позааудиторною роботою студентів також змінюється на користь останньої [3].

Серед пропозицій, що стосуються удосконалення навчання студентів особливої уваги сьогодні, в умовах реалізації завдань Болонської угоди, заслуговує питання самостійної роботи. Це зумовлюється перш за все її провідним впливом на розвиток пізнавальної активності студентів, механізмів самокерування, особистісного розвитку, виховання відповідальності, можливостями безпосереднього поєднання теоретичної діяльності з суто практичними завданнями.

До основних чинників ефективної організації самостійної роботи студентів відносять: забезпечення нерозривного зв'язку самостійної роботи з розвитком мислення студента; дотримання принципу розвиваючого навчання на високому рівні інтелектуальної складності; дотримання принципу поступового нарощування труднощів; набуття самостійною роботою навчального характеру (через навчання студентів раціональним способом самостійної роботи); принципу поступового переходу від контролю викладачем до взаємо- і самоконтролю [4].

Дослідники (Ю.І. Палеха, В.І. Герасимчук, О.М. Шиян) у структурі самостійної роботи виділяють три блоки: мотиваційний, технологічний та організаційний. На їх думку, функцією мотиваційного блоку є спрямоване акцентування викладачем значущості самостійної роботи для опанування всієї системи знань з певної дисципліни й наявності зв'язку виконання ними тієї чи іншої діяльності з майбутньою практичною діяльністю [5].

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Для запобігання перевантаженню важливо надихнути студентів на свідоме сприйняття, систематичне повторення й закріплення, перевірку і розвиток знань з дисципліни.

В основі технологічного блоку, окрім завдання навчити студентів уміло користуватись інформаційними джерелами, вибирати саме те, що найбільше відповідає конкретній темі, лежить ще одне не менш, а можливо, й найбільш важливе завдання пояснити студентам, як розумно розподіляти власні сили, навчити їх правильно використовувати власні особистісні якості. Соціологічні дослідження виявили, що майже половина (47,3%) студентів очної форми навчання на запитання, що їм заважає вчитися, відповіли: невміння самостійно працювати з програмним матеріалом. З метою якісного виконання першого з названих завдань викладач має ненав'язливо звернути увагу студента на найбільш значущі, проблемні аспекти матеріалу, пропонуваного для самостійного вивчення. Якість виконання другого завдання залежить від уміння викладача використати знання індивідуальних психічних особливостей студента й так добрати зміст і методи самостійної роботи, щоб вони сприяли засвоєнню професійних знань, розвитку когнітивної, регулятивної та комунікативної сфер особистості студента [6].

Вже сама суть самостійної роботи передбачає вміння студента до самоорганізації, що й складає організаційний блок самостійної роботи. Але, як свідчить практика педагогічної праці, цей процес проходить значно успішніше, якщо викладач у загальних рисах визначить студентам, що повинно стати результатом самостійної роботи і яким чином його досягти. При правильній, вмілій організації самостійної роботи у студента формуються навички дослідницької роботи.

У зв'язку з цим організація самостійної роботи студентів потребує чіткого узгодження з метою навчання, виховання і самоосвіти. У вивченні кожного навчального предмета вона спрямована на вирішення трьох взаємопов'язаних завдань: розвивати в студентів самостійність у пізнавальній діяльності, забезпечити засвоєння ними навчального матеріалу, який не опрацьовувався на навчальних заняттях, навчати їх творчо використовувати свої знання й уміння.

Дослідники (Н. Сидорчук, В. Шпак) у структурі самостійної роботи студентів виокремлюють такі компоненти: орієнтаційно-мотиваційний, інструктивно-настановчий, процесуальний, корекційний, контрольний-оцінювальний [7, 8].

Орієнтаційно-мотиваційний компонент передбачає роботу,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

спрямовану на усвідомлення студентами мети конкретної діяльності та орієнтацію їх на виконання самостійної роботи. Інструктивно-настановчий компонент охоплює ознайомлення студентів із особливостями роботи з навчальним матеріалом різних видів, визначення обсягу роботи тощо. Процесуальний – це безпосередньо виконання самостійної роботи. Корекційний компонент передбачає надання допомоги студентам у подоланні труднощів і виправленні помилок. Сутність контрольної оцінювального компонента полягає у здійсненні контролю процесу самостійної роботи студента: викладач аналізує характер, повноту, зміст, доцільність вибору студентами способів діяльності та оцінює їх. Оцінювання супроводжується цільовою настановою з метою забезпечення переходу студентів на вищий рівень самостійної роботи.

Такий підхід, на наш погляд, не суперечить вищенаведеній структурі самостійної роботи, але відрізняється більшою конкретикою етапів пізнавальної діяльності учнів.

Організація самостійної роботи студентів – складний і багатомірний процес, який містить і формування мотивації, професійної позиції майбутнього фахівця, і органічне включення самостійної роботи в процес засвоєння змісту навчальних дисциплін, і інтеграцію самостійної роботи студентів з досвідом використання сучасних інформаційних технологій, і вибір форм контролю за результатами самостійної роботи [9].

Постає проблема оновлення психолого-педагогічних засад організації самостійної роботи студентів в умовах КМСОНП. Самостійна робота студента в умовах КМСОНП має базуватися на використанні ефективних технологічних схем самоосвіти, повинна бути індивідуалізованою, враховувати рівень творчих можливостей студента, його навчальні здобутки, інтереси, навчальну активність тощо [10].

Залежно від форми організації навчального процесу в умовах КМСОНП студентам медичного коледжу мають бути запропоновані різні види самостійної роботи: за формою завдань, за типом відповідей, за охопленням тих, хто навчається, за місцем виконанням.

На лекційних заняттях самостійна робота студентів спрямовується на ознайомлення з новим інформаційним матеріалом, систематизацію, узагальнення знань. Для організації такої роботи набувають нового значення методи проблемного навчання (проблемний виклад, проблемні питання, евристична бесіда, проведення комбінованих лекцій, які б

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

включали елементи частково-пошукової та дослідницької діяльності і т.д.).

Самостійна робота студентів-майбутніх медичних сестер на практичних та лабораторних заняттях має за мету розширення та поглиблення знань студентів з дисципліни, відпрацьовування та формування умінь і навичок їх застосування, перевірку та контроль знань. Слід зауважити, що дана робота проводиться при безпосередньому керівництві викладача, що дозволяє встановлювати зворотній зв'язок між викладачем та студентом і одержувати достовірні дані про реальні навчальні можливості студентів.

Професійний ріст фахівця, а саме медичної сестри та фельдшера, його соціальне затребування як ніколи залежить від вміння проявляти ініціативу, від здатності до планування і прогнозування результатів своїх самостійних дій [11]. Це переорієнтує самостійну роботу з традиційної мети – простого засвоєння знань, набуття умінь і навичок – на розвиток внутрішньої і зовнішньої самоорганізації майбутнього фахівця, активно перетворюючого ставлення до інформації, здатності будувати індивідуальну траєкторію самонавчання.

Відповідно головною ознакою самостійної роботи студента стає не факт його занять безпосередньої участі і допомоги викладача, а сполучення в його діяльності функції перекладу інформації у знання та вміння і функції керувати цією діяльністю. Постає проблема розвитку у студентів здатності і потреби використовувати доступні інформаційні можливості для пошуку нового знання та формування готовності до управління власною пізнавальною діяльністю у системі «інформація → знання → інформація».

В умовах кредитно-модульної системи організації навчання актуальною метою самостійної роботи студентів медичного коледжу, за нашими спостереженнями, є набуття індивідуального знання. При з'ясуванні сутності самостійної роботи під час анкетування студентів медичного коледжу, що отримують освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», більшість вбачають її смисл у поглибленні власного знання з певної проблеми. Таким чином, виникає потреба у формуванні вмінь самоосвітньої діяльності студентів, які здатні перевести індивідуальні знання у площину джерела поповнення наукової інформації.

Опитування, співбесіди й анкетування студентів – майбутніх медичних сестер, дозволяють окреслити традиційні методи

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

самоосвітньої діяльності студентів, а саме, набуття лексичних навичок вербалізації і конспектування, культури читання, новодіння стилістики наукової мови, вміння використовувати доступні бібліотечні ресурси, знаходження інформації за допомогою інформаційних технологій. Але ці методи орієнтовані на розвиток здібностей отримувати необхідні відомості з готових джерел, активізувати пізнавальну діяльність студентів у ланці «інформація → знання» (тобто діяльність «для себе»). Це, безперечно, важливо, але для умов інформаційного суспільства недостатньо.

Нагальною потребою організації ефективної самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи стає формування вмінь отримувати суб'єктивне знання (інформація → знання) на основі аналізу, синтезу, класифікації інформації у відповідності зі своїми індивідуальними потребами (задачами).

Таким чином, самостійна робота під час впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в медичному коледжі набуває чинності у випадку осмислення її студентами як суттєво необхідного елементу власного розвитку. Для цього під час організації самостійної роботи, виходячи зі ступеня готовності до неї кожного студента, необхідно будувати систему завдань таким чином, щоб у кінцевому результаті «привести» до самоуправління пізнавальною діяльністю в системі «інформація → знання → інформація».

Література:

1. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців // Кредитно-модульна система навчання (нормативно-правові акти та анотований список літературних джерел) / О.Г. Ярошенко, О.А. Цуруль, І.В. Мороз та інш.; За ред. О.Г. Ярошенко. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2006. – С.11-18.
2. Закон України «Про освіту». – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
3. Матеріали міністерства науки і освіти України щодо впровадження кредитно-модульної системи організації начального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. – К., 2003. – С.9.
4. Педагогічна технологія: Посібник / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокімов.– Харків: Основа,1995.– 105с.
5. Палеха Ю.І. Основи психології та педагогіки: Навч.-метод. посібник / Ю.І. Палеха, В.І. Герасимчук, О.М. Шиян. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2001. – 164 с.
6. Туркот Т.І., Осадчук І.В. Технологія самостійної роботи студентів, що зберігає їхнє здоров'я (з досвіду роботи) // Педагогіка і психологія. – 2006. – №3. – С. 65-73.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

7. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: Дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / Житомирський держ. пед. ун-т ім.І.Франка. – Житомир, 2001. – 218 с.
8. Шпак В.П. Организация самообразования студентов педагогических вузов: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. – Харьков, 1994. – 189 с.
9. Галицких Е. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С.160-163.
10. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою / Розроб. І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокімов, А.В.Губа, О.І.Гончаров, Т.П.Стаканкова, Л.П.Марченко. – Харків: ХНУРЕ, 2004. – 28 с.
11. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105-109.

Вінтонів С.В., Соловейова О.М.*

ПРАВОВА КУЛЬТУРА ЯК АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЮРИСТА

У статті обґрунтовано суть правової культури, розкрито її роль у формуванні особистості юриста.

Світовий культурно-правовий простір розвивається в єдності закономірностей. Систему правових цінностей (форм, норм, принципів і інститутів), накопичених людством, і систему правових цінностей, накопичених конкретним народом, не можна ототожнювати. Однак їх не можна й розривати, оскільки вони перебувають у стані динамічного взаємного збагачення, конкретизації, поповнення. Загальнолюдські правові цінності характеризують рівень правового прогресу світової цивілізації, акумулюють усе краще, що було вироблено різними народами й державами протягом століть. Показником цього прогресу є інститут прав людини, закріплений у міжнародних актах. Універсалізм прав людини – надбання правової культури людства.

Кожна національна правова культура здатна власними правовими цінностями збагачувати світовий культурно правовий простір, причому різною мірою. Одночасно вона зазнає вплив правової культури як людства в цілому, так і окремої держави. У світі постійно відбувається процес взаємовпливу правових культур різних народів. У «скарбничку» правових цінностей будь-якої держави надходять прогресивні зарубіжні правові елементи в результаті їхньої акультурації. За допомогою юридичної акульту-

* © **Вінтонів С.В., Соловейова О.М.**

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

рації відбувається руйнування замкнутості правових культур.

Кожна професія висуває до людей, які її обрали, певні вимоги. Отримавши правову освіту, людина стає представником закону та держави, а тому її власне уявлення про чинники, що забезпечують ефективність службової діяльності, стають справою державної ваги.

В умовах розбудови демократичної правової держави та реформування правової системи зміст вищої освіти в навчальних закладах України трансформується в напрямку професійного вдосконалення.

Зміни, що відбулися в нашому суспільстві, висувають нові вимоги до освіти, трансформують методи викладання й підходи до навчального процесу, спонукають до активної й систематичної творчості, до самовдосконалення та пошуку нових рішень.

Правова культура юриста – це система професійно-правових знань, умінь і навичок, що характеризують високий ступінь правового розвитку особи та її вплив на правову культуру суспільства завдяки практичній юридичній діяльності в суворій відповідності закону.

Правова культура юриста має більш високий ступінь правової свідомості й мислення. Визначальними ознаками професійно-правової культури юриста є юридичність його праці й спеціалізація практичної діяльності кожної професійно-правової групи (суддів, прокурорських працівників, працівників ОВС, юрисконсультів, адвокатів тощо). При цьому, у межах професійно-правової групи можливі різноманітні рівні правової культури. Наприклад, серед працівників міліції спостерігається розрив у правовій культурі рядового й командного складу, офіцерів окремих підрозділів міліції: кримінальної, громадської безпеки, транспортної, ДАІ, охорони, спеціальної міліції. Професійно-правова культура працівників ДАІ відрізняється від аналогічної культури працівників підрозділу кримінальної міліції й т. д. Має місце загальна закономірність: рівень професійної культури працівників міліції, як правило, тим вище, чим ближче вони знаходяться до діяльності, що здійснюється в сфері права.

Головне в професійно-правовій культурі – високе місце права, його верховенство й відповідність правовій системі суспільства: підготовка юридичних кадрів, роль юридичних служб у всіх сферах суспільного й державного життя, положення суду, прокуратури, адвокатури, нотаріату, міліції, розвиненість наукових юридичних установ, ефективність роботи професійних юридичних громадських організацій тощо.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Професійно-правова культура юриста спирається на правову культуру суспільства, виходить із неї. Одночасно вона впливає на неї, піднімає правову культуру суспільства до свого, більш високого рівня, служить стимулятором її розвитку. Змістом правової культури працівників ОВС є: знання правових норм, повага до права, звичка дотримуватися законів і службових розпоряджень, переконаність у правильності й справедливості правових норм, активна життєва позиція при виконанні службових обов'язків. Відповідно до «Основних принципів юридичної діяльності», розроблених ООН, юристи – це основні представники здійснення правосуддя. Як захисникам прав своїх клієнтів і справ правосуддя в цілому, їм належить визначальна роль у функціонуванні демократичного суспільства.

Престиж юридичної професії – це авторитет (вплив, повага) у суспільстві судді, адвоката, юрисконсульта, нотаріуса, слідчого та інших працівників-юристів.

Престиж юридичної професії багато в чому залежить від:

- 1) правової політики держави;
- 2) відповідності практичної діяльності юриста професійним стандартам, що розкриваються через деонтологічні нормативи його культури.

Шляхи впливу правової політики держави на зростання престижу юридичної професії:

- 1) ствердження пріоритету права;
- 2) прийняття якісних законів, що характеризуються узгодженістю всіх приписів, які міняються в них;
- 3) підготовка висококваліфікованих кадрів;
- 4) створення необхідних спеціальних умов для правового обслуговування населення, здійснення правових процедур у процесі правозастосовної діяльності;
- 5) запобігання порушенням законності правопорядку в державі.

Престиж юридичної професії залежить від відповідності діяльності юриста деонтологічним нормативам його культури:

- 1) виконання професійних обов'язків повинне мати пріоритетне значення над іншими заняттями юриста;
- 2) юрист не вправі заподіювати збиток своїй професії задля особистих інтересів інших осіб;
- 3) у будь-якій ситуації юрист повинен діяти професійно, зберігати особисту гідність, піклування про свою честь, уникати всього, що могло завдати шкоди його репутації й поставити під сумнів його об'єктивність і некомпетентність;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

4) юрист зобов'язаний здійснювати самоконтроль із метою запобігання й припинення порушення деонтологічних правил поведінки.

Самоконтроль обов'язковий для юристів, які працюють як у державній системі, так і в приватній. Особливого значення він набуває в умовах саморегулювання, що надається низці юридичних професій (адвокатам, приватним нотаріусам), котрі мають певну автономність від держави й свободу від її тиску. Сама держава вповноважує представників цих професій бути значною силою в підтримці правових основ державної влади, протистояти зловживанням службовим положенням.

Роль професійно-правової культури юриста знаходить вираження у всіх взаємозалежних елементах правової культури суспільства.

Правосвідомість населення багато в чому визначається ступенем освоєння (вираження знання й розуміння) права громадянами, посадовими особами. Від якісної роботи юриста залежить визнання громадянином цінності права в сфері суспільних відносин: знання права, розуміння його змісту, вміння пояснити ті чи інші положення закону, застосовувати його, визначити сферу дії; застосовувати в практичній діяльності здобуті правові знання, використовувати закон для захисту своїх прав, свобод і законних інтересів; уміти поводитися в складних правових ситуаціях та ін.

Професійна правосвідомість юриста є неабияким чинником впливу на загальний стан дотримання правових норм, що забезпечують права й свободи людини. Вона відрізняється не просто стійко позитивним ставленням до права й практики його застосування, але й згодою із правовими приписами, тобто солідарністю із законодавцем. Розуміння корисності, необхідності й справедливості застосування закону, звичка його дотримуватися – характерні риси правосвідомості юриста, що позитивно позначаються на правосвідомості людей, які з ним контактують.

Вплив юриста на правосвідомість суспільства виражається, як мінімум, у:

- юридичному забезпеченні прав громадян на доступ до правової інформації. Одним з основних вимог правової культури громадянина є презумпція знання закону, тобто припущення про знання особою закону, що забезпечує нормальне функціонування правової системи;
- розвитку в громадян потреби не тільки знати право, але й

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

дотримуватися його, підтримувати правопорядок у державі.

Від юриста, що розробляє закони, від його професійної культури залежить якість законодавства, його продуманість, узгодженість, сполучення динамічності й стабільності, а також юридична техніка підготовки; прийняття й опублікування нормативно-правових актів; вирішення процесуальних законодавчих питань. Юрист бере участь у законотворчому процесі на всіх етапах його дії й тим самим визначає рівень законодавчої культури; він бере участь в упорядкуванні й систематизації інших правових актів, покликаний забезпечувати їх досконалість.

Практична діяльність юриста є показником рівня правової культури в державі. Вона виражається в знанні законодавства, у налагодженій роботі щодо розгляду правових питань, юридичних справ, і доведенні їх до повного юридичного вирішення. Працівники суду, прокуратури, СБУ, міліції митниці, адвокатури, нотаріату та інших державних і суспільних структур, де застосовується праця юриста, тільки завдяки професіоналізму спроможні підвищити правову культуру суспільства, соціальної групи, особи.

Стан фактичної впорядкованості суспільних відносин, урегульованих за допомогою правових засобів, змістом яких є сукупність правомірних дій суб'єктів права, залежить, насамперед, від неухильного дотримання законів юристами як посадовими особами. Правопорядок у суспільстві – показник правової культури не тільки суспільства, але й кожного громадянина. Не можна підтримувати правопорядок не правовими засобами. Юрист – це барометр стану законності, а його переконаність у необхідності дотримання правових приписів є надійною основою режиму дотримання законності громадянами й зміцнення правопорядку в суспільстві. У механізмі затвердження правопорядку юристу належить відповідальна роль як охоронцю прав людини.

Основні спеціальні засоби впливу професійної культури юриста на правову культуру суспільства можна звести до таких:

1. Забезпечення незалежної якості прийнятих законів та інших нормативно-правових актів.
2. Справедливе здійснення правосуддя та виконання інших професійних обов'язків.
3. Запобігання правопорушень і своєчасне розкриття злочинів.
4. Професійне виконання кожним юристом його повноважень без бюрократичних зволікань у певний термін і якісно.
5. Правова освіта суспільства щодо принципів і змісту правової держави.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

6. Інформування громадян про їхні права й обов'язки, а також про законні способи їх здійснення.

7. Уміння професійно захищати права людини й громадянина та ін.

Сьогодні стало модним говорити про глобалізацію правової культури як провідну тенденцію світу. Однак не можна забувати культурно-правові цінності, успадковані від минулого своєї країни, свого народу. Врахування національних особливостей правового розвитку тієї чи іншої країни – традиційний підхід, що завжди буде в інструментарії юриста, поки будуть існувати розходження не тільки між народами світу, але й між окремими людьми.

Правові цінності будь-якого суспільства є втіленням засобів, способів і результатів юридичної діяльності. Розвиток правової культури – це постійне перетворення способів юридичної діяльності в її мету й, навпаки, цілей у способи (прикладом може бути прийняття конституції: з одного боку, її ціль – досягнення стабільності суспільства; з іншого – це спосіб рішення конкретних правових питань). Правова культура суспільства є інструментом перетворення правової дійсності. Не можна вдосконалювати суспільство, якщо громадяни не беруть участі в управлінні державними справами, у всеукраїнському й місцевому референдумах. Необхідно свідоме юридичне грамотне ставлення до реалізації права вільно обирати й бути обраним в органи державної влади та органи місцевого самоврядування. Громадяни повинні знати законодавство, постійно підвищувати юридичну самоосвіту.

Отже, рівень правової культури професійної групи юристів визначається ступенем розвиненості культури кожного з його членів, його юридичної освіченості й рівня кваліфікації. Кожен юрист на своєму робочому місці повинен відповідати посаді, яку обіймає зміцнювати престиж своєї професії й підвищувати правову культуру суспільства.

Література:

1. Бандурка О.М. Професійна етика працівників органів внутрішніх справ. – Х., 2001.
2. Бандурка О.М., Скакун О.Ф. Юридична деонтологія: Підручник. – Харків: Вид-во НУВС, 2002.
3. Каборн'є Жан. Юридическая социология. – М., 1986.
4. Культура и культурология: Словарь / Сост. и ред. А.И. Кравченко. – М.; Академический Проект. Екатеринбург: Деловая книга, 2003.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються питання інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів, виходячи з їхньої діяльності при вивченні різних навчальних предметів. Досліджено шляхи використання сучасних інформаційних технологій у процесі самостійної роботи в нових умовах навчання та їх вплив на підвищення зацікавленості та розвиток самостійності студентів.

Самостійна робота студентів є однією з важливих складових навчального процесу, під час якої відбувається формування знань і вмінь, творчої ініціативи, виховання інтересу до навчання, прагнення до підвищення рівня своєї теоретичної підготовки, а також забезпечується засвоєння прийомів пізнавальної діяльності, здатність вирішувати технічні та наукові задачі. Сучасний етап педагогічної практики вимагає переходу від традиційної технології пояснення матеріалу до діяльнісно-розвивальних технологій. Тому проблема організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання є актуальною й ключовою в стратегічних напрямках побудови якісно нової системи підготовки педагогічних кадрів.

Перехід на кредитно-модульне навчання пов'язаний із розширенням самостійної роботи студентів. На самостійну роботу студентів стаціонарної форми навчання відводиться не менше 27 годин на тиждень у середньому за період навчання. А під час заочної й дистанційної форм навчання її вага значно зростає, а це потребує вміння самостійно орієнтуватися в стрімкому потоці інформації, постійного підвищення професійного росту й самоосвіти. Процес навчання повинен бути організований так, щоб студент засвоїв не тільки знання й уміння з конкретних дисциплін, а й способи отримання нових знань.

Самостійна робота викликає в студентів, особливо перших і других курсів низку труднощів, які пов'язані з необхідністю адаптації колишніх школярів до нових форм навчання. Багато студентів стикаються із проблемою відсутності навичок аналізувати, робити висновки, систематизувати отримані знання й уміння, невмінням планувати свій час, урахувувати свої фізіологічні можливості.

Дослідження М.І. Дяченка й Л.О. Кандибовича показали, що

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

45,5% студентів відзначають, що їм не вистачає вмінь правильної організації самостійної роботи; 65,8% опитаних взагалі не вміють розподіляти свій час [1]. Навіть при деякому вмінні самостійно працювати студенти повільно сприймають матеріал на слух, читають і конспектують навчальні тексти навіть рідною мовою, не говорячи вже про іншомовні. Відповідно, можна констатувати незнання загальних правил самостійної роботи, невміння реалізувати зумовлені нею дії, недостатність психологічної підготовленості до такої роботи.

Визначення шляхів покращення самостійної роботи треба починати з дослідження структури діяльності студентів у процесі вивчення конкретних навчальних предметів. Серед традиційних форм самостійної роботи на молодших курсах можна виділити наступні: підготовка до лабораторних і практичних робіт, написання доповідей, рефератів, виконання контрольних робіт та індивідуальних завдань. Зазначене вище свідчить про те, що до самостійної роботи студентів треба готувати.

Складність і об'єм такої роботи збільшується від курсу до курсу. На старших курсах самостійна робота базується на підготовці до лабораторних та практичних робіт, виконанні контрольних та курсових робіт і на завершальних етапах бакалаврських та дипломних робіт. Також використовуються такі форми роботи, як студентські конференції, колоквиуми, науково-дослідна робота.

Системний підхід до змісту й форм самостійної роботи забезпечується не тільки співвідношенням теоретичного й практичного матеріалу, а й комплексним підходом до засобів навчання [2]. Дослідження показали, що під час традиційних форм організації самостійної роботи майже половина часу витрачається непродуктивно. Усі види діяльності забезпечувались підручниками та лабораторними практикумами. Вони швидко застарівають і часто не відповідають вимогам сучасності, потребують багато часу на пошук і обробку інформації.

Реалізація ідеї раціональної організації самостійної роботи студентів повинна бути спрямована на подолання основного протиріччя між великим об'ємом знань і вмінь, які треба здобути та обмеженим часом і можливостями на їх засвоєння. Це протиріччя спонукає шукати нові шляхи. Серед них можна виділити використання інформаційно-комунікаційних технологій різного рівня й спрямованості. Під час організації самостійної роботи студентів заочної й дистанційної форми навчання вони

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

відіграють ключову роль, бо при цьому оптимально використовуються можливості реалізації таких принципів навчання, як активність і доступність.

Арсенал інформаційного забезпечення повинен мати інформацію, яка розроблена висококваліфікованим викладачем, фахівцем із конкретного предмета. Вона повинна відповідати таким вимогам, як науковість, доступність, послідовність викладення навчального матеріалу, ілюстративність та враховувати рівень підготовленості студентів до її сприйняття. Важливо, щоб навчальний матеріал містив систему завдань для самостійної роботи, критерії оцінювання ступеня засвоєння нової інформації, а також методичне супроводження, яке сприяло б її засвоєнню.

Використання електронного забезпечення навчальних курсів, які містять велику кількість текстового, табличного та графічного матеріалу дозволяє краще структурувати зміст навчальних матеріалу з метою надання альтернативних шляхів його вивчення. Студент може сам вибрати шлях і темп вивчення матеріалу, залежно від наявного рівня знань, прийомів роботи й психологічних особливостей, крім того є можливість пошуку необхідних відомостей у великих масивах інформації.

Електронний посібник забезпечує проведення занять різного типу, а також самостійне вивчення курсу. Вибір конкретної навчальної діяльності визначається матеріалом, викладеним в електронному посібнику. Подання навчального матеріалу в електронному вигляді дозволяє говорити про електронний самоучитель, який не тільки надає текстову й графічну інформацію, а й орієнтує студентів у змісті, підсилюючи індивідуальне сприйняття за допомогою сучасної техніки.

Інформація з контрольних і курсових робіт крім фактичного матеріалу повинна мати приклади виконання подібних робіт, зразки їх оформлення, зауваження щодо особливостей виконання, тобто певний алгоритм, який дозволяв би студентам зорієнтуватись у виконанні завдання. Інформаційне забезпечення для різних категорій студентів повинно бути неоднаковим. Для студентів-заочників воно має бути більш повним і ґрунтовним, аніж для стаціонарного навчання. Воно повинно містити комплект лекцій на електронній основі з усіх навчальних предметів, що вивчаються в даному семестрі, програми за якими вони навчаються, завдання для контрольних чи курсових робіт тощо. Застосування електронних програм, що навчають і контролюють дозволяє вирішувати конкретні

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

завдання самостійної роботи студентів заочного відділення під час вивчення різних курсів. Такі програми складаються з теоретичної, практичної частини та системи контролю. Головні переваги електронної форми навчальної інформації для самостійної роботи студентів – це ілюстративність та доступність (спеціальні архіви на серверах, електронні бібліотеки, електронна пошта, освітні WEB-сторінки).

Ще більш повною повинна бути інформація для студентів дистанційного навчання. Під дистанційним навчанням розуміють таку форму, під час якої студент самостійно засвоює навчальний матеріал із використанням можливостей комп'ютерної техніки й спілкується з викладачем за допомогою засобів телекомунікації. Інтенсивність спілкування студента з викладачем при використанні мережевих можливостей зростає, навчальний процес стає більш індивідуалізованим (на власну адресу студент отримує план роботи, методичні матеріали, викладач отримує роботи студента, має можливість рецензувати надавати консультації), а в навчальному матеріалі можуть бути використані всі можливості сучасних технологій.

Одним із засобів організації самостійної роботи студентів є Інтернет, застосування якого в навчальному процесі має низку переваг: можливість отримати актуальну інформацію з конкретної проблеми, користуватись електронними підручниками й енциклопедіями, можливість мати індивідуальний графік роботи, брати участь у конференціях і чатах.

Сьогодні створюється велика кількість освітніх ресурсів у мережі Інтернет. Набувають популярність системи тестування, віртуальні лекції, лабораторії, коли користувачу достатньо мати комп'ютер і підключення до мережі для отримання завдань, спілкування з викладачем. Використання мереж підвищує роль самостійної роботи студента й дозволяє кардинальним чином змінити методику викладання. Студент може отримувати всі завдання та методичні вказівки через сервер, що дає йому можливість ураховувати власні можливості й час необхідний для виконання завдань. Методика надання консультацій викладачем може здійснюватись за допомогою електронних повідомлень за допомогою серверної пошти.

Доступним і простим засобом інформаційно-комунікаційних технологій самотестування є тести «on-line», які дозволяють у режимі реального часу визначити свій рівень знань, виявити помилки та отримати рекомендації щодо подальшого вивчення матеріалу.

Таким чином, можливості сучасних інформаційно-комунікативних технологій мають великий спектр використання в галузі освіти, дозволяють підвищити зацікавленість студентів, розвинути їхню самостійність при вивченні матеріалу, надати зручний графік виконання та здачі завдань при збереженні контролю викладача.

Література:

1. Сериков Г.Н., Пидкасистый П.И., Пасекунов А.Е. Навыки самообразования – важная цель обучения // Вестник высшей школы. – 1987. – № 4.
2. Тхоржевський Д.О., Гетта В.Г. Дослідження впливу проблемного навчання на розвиток пізнавальної самостійності учнів в трудовому навчанні // Методика трудового навчання. – К.: Радянська школа, 1980. – Вип.13.

Григорова К.В.*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ДИРИГЕНТА – МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглянуті умови, чинники й складові процесу формування виконавської культури диригента – майбутнього вчителя музики.

Значні зміни в Україні, курс на євроінтеграційний розвиток суспільства вимагають суттєвих перетворень усіх сфер вузівської освіти, у тому числі реорганізації підготовки вчителів музики, майбутніх диригентів шкільних хорових колективів. Разом із тим саме в системі хорової освіти помітні негативні тенденції до інерції й застою. Хорова педагогіка десятиліттями обмежується практичною діяльністю, майже зовсім не ведеться наукова дискусія й теоретична розробка численних проблем хорознавства, зокрема, формування виконавської культури диригента хору.

Майбутньому вчителю музики необхідно мати високий рівень сформованості виконавської диригентської культури, що визначає успішність його подальшої професійної роботи, важливими характеристиками якої виступають здатність диригента керувати власним емоційним станом і настроєм своїх виконавців, оволодіння прийомами регуляції професійної поведінки й методикою вокально-хорового виховання школярів.

Виконавська культура вчителя – диригента розглядається нами як складне особистісне утворення, що включає в себе

* © Григорова К.В.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

здатність створення моделі виконавської інтерпретації музичного твору; розуміння та адекватного пізнання смислу художнього образу твору та поступовому відтворенню його в хоровому звучанні за допомогою сформованих технічних та методичних засобів керування колективом.

Програма дослідно-експериментальної роботи з формування виконавської культури майбутніх учителів музики, диригентів, яку ми проводили на факультеті культури й мистецтв Херсонського державного університету, поєднала в собі індивідуальне навчання, педагогічну практику й концертно-виконавську діяльність студентів у хоровій капелі ХДУ.

Одне з важливих місць у процесі виховання виконавської культури ми віддали індивідуальному навчанню. Для проведення занять зі студентами був обраний клас диригування, оскільки саме цей курс за своїм розповсюдженням і резонансом у навчально-педагогічній практиці стоїть поза конкуренцією в порівнянні з іншими музично-педагогічними курсами. Оволодіння диригентською технікою починається в класі індивідуальних занять із хорового диригування із засвоєння навчального хорового репертуару.

Ми вважаємо, що успіх індивідуального навчання багато в чому залежить від підбору відповідного музичного матеріалу для формування виконавської культури майбутніх учителів-диригентів, створення необхідних педагогічних умов для подання студентам теоретичної інформації й вироблення технічних прийомів: диригентської майстерності, навички внутрішнього уявлення й читання нотного тексту, які виступають важливими компонентами виконавської культури.

Так, однією з основних умов її формування є професійно підібраний репертуар. Правильний підбір різноманітного за жанрами, стилями репертуару, його послідовність, рівень складності, робота над художнім образом допомагають підтримувати живий інтерес до хорового мистецтва, викликають широкий спектр емоційних переживань, спрямованих на виховання виконавської культури. Хорова музика може стати для студентів емоційно-яскравим джерелом пізнання образу життя, колориту й духовного змісту історичної епохи. Показовою в цьому сенсі є творчість композиторів-класиків. Класична музика, будучи взірцем смаку, уособлює собою єдність форми й змісту, гармонічну ясність і завершеність, глибину й тонкість втілення почуттів. Емоційна образність твору, у якому відображені всі характерні явища життя в усій його різноманітності, створює

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

можливість впливу на емоційну сферу особистості диригента-студента й через неї на естетичну свідомість та художній смак.

Успіх формування виконавської культури багатий чому визначається рівнем сформованості в майбутніх учителів музики здатності до образно-емоційного мислення, сутність якого полягає у відображенні зв'язків та відношень об'єктивного світу шляхом створення образів й оперування ними.

Процес мислення виконавця, який включає оперування музично-слуховими й моторними уявленнями, є одним із видів емоційно-образного мислення. Музично-слухові уявлення – це, насамперед, уявлення висотних та ритмічно організованих звуків і переживання їх виразного значення.

Важливим аспектом у виконавському мисленні диригента-студента є самостійне вивчення й засвоєння партитури хорового твору. Таке попереднє засвоєння виконує освітню, розвивальну й виховну функції професійної підготовки диригента хору. Практичне засвоєння відбувається методами гри партитури на фортепіано, вокального інтонування голосів і акордів, слухового й зорового вивчення партитури напам'ять. Теоретичне вивчення хорового твору відбувається шляхом його аналізу (загального, літературного, музично-теоретичного, вокально-хорового, виконавського). У результаті в студента з'являється навичка створення першої моделі виконавської інтерпретації.

Емоційне сприйняття, переживання синтетичного художньо-поетичного образу й передача його слухачам викликають різноманітні емоційні процеси у свідомості та психіці студентів. При повторенні такі процеси, закріплюючись у пам'яті, сприяють появі емоційних установок на творче виконавське ставлення до хорового мистецтва та оточуючої дійсності. Позитивні виконавські емоції виникають не тільки від слухання й повторення гарних вокальних звуків, але й від відчуття свободи тіла, що з'являється при правильній поставі диригентського апарату, від легкого м'язового навантаження при диригуванні, від усвідомлення студентом емоційної змістовності хорового твору.

Перше знайомство зі своїми емоціями, що виникають у процесі занять, відбувається під час роботи над вправами з розвитку диригентської техніки. Це перше тренування вираження емоцій за допомогою виконавського апарату. Слід відзначити, що специфікою занять є те, що на початку навчання студент не має постійного зв'язку зі своїм інструментом-хоровим колективом, він повинен керувати уявним хором, який замінюють йому концертмейстер і фортепіано. І тому великої користі в цей час йому

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

надають заняття в хоровому класі, де студент має можливість вивчати темброві й технічні особливості різних хорових голосів.

Диригентська техніка – це мова жестів, необхідних диригенту для передачі виконавцям своїх творчих художніх задумів. Для того щоб керувати хоровим колективом, студентам необхідно набути цілого комплексу технічних навичок. На жаль, контингент тих, хто вступає до вузів практично диригуванням займався дуже мало, на відміну від інструменталістів, які до вступу займались 11 років (7 років у музичній школі та 4 роки в училищах). У зв'язку із цим виникає необхідність диференційованого підходу до навчання студентів із різною базовою підготовкою. Як показує практика, головною проблемою диригентів-початківців є м'язові зажими, які постійно паралізують їхні руки, позбавляють можливості вільно володіти своїм диригентським апаратом. Тому боротьбу з м'язовими зажимами треба вести постійно, для того щоб виробити у вихованців навичку до спостереження та постійного м'язового та розумового контролю своїх дій. Великого значення при цьому набувають різноманітні фізичні вправи, які мають на меті розслаблення всіх м'язів і звільнення від м'язової напруги диригентського апарату. Зокрема ми дуже широко використовуємо в практиці ряд технічних вправ, які детально розроблені в теоретичних трудах із постанови диригентського апарату відомих хорових митців: Д.С.Загрецького, С.А.Казачкова, М.Малька, А.П.Серебрій.

Слід також активно використовувати вправи на різні види диригентської техніки: навички тактування, вступу, ауфтакта, звуковедення, закінчення. У нашій методиці використовуються також вправи для набуття навичок показу ритміки, динаміки, змінних темпів, диференціації функції правої й лівої рук та одночасного показу динаміки, штрихів, темпу.

Ще однією великою проблемою під час набуття навичок із техніки диригування є питання незалежності рухів рук. Багаторічний педагогічний досвід переконав нас у тому, що найбільш ефективним методом, який дійсно допомагає досягнути найкращого результату, є освоєння схем диригування спочатку тільки однією правою рукою. Що стосується лівої руки, то її вводять у роботу поступово та доручають їй прості, але обов'язково самостійні задачі, у виконанні яких вона не буде пов'язана з рухами, які робить у даний момент права рука. Так, буквально, з перших кроків розмежовуються функції кожної руки. Прагнення до незалежності рухів рук повинно мати на меті не зовнішню різноманітність рухів, а пошук якомога більшої кількості

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

виразних засобів. Прагнути до самостійності рук, їх незалежності, до найбільшої різноманітності їх рухів – це значить прагнути до максимального залучення виразних засобів, до використання всіх можливостей диригентського апарату, отже, до формування на більш високому рівні виконавської культури студента-диригента.

На заняттях ми обов'язково використовуємо декілька різноманітних творів. Студенти особливо відчують характер музики в контрастних творах. Ми ведемо їх від одного емоційного стану до іншого, від цілісного сприйняття характеру твору до усвідомлення особливостей його музичної мови, вираження яких у жесті потребує додаткової роботи, а потім знову йдемо до цілісного сприйняття на більш високому рівні. Поступово ускладнюючи завдання, ми підтримуємо емоційну зацікавленість у диригентському виконавстві. Емоційно переживаючи художній образ, усвідомлюючи зміст твору, студенти знайомляться з комплексом мануальних виразних засобів, розуміють їх зв'язок з емоційним змістом музики. Таким чином ми програмували формування виконавської культури, здатність розуміти тонкий і складний світ музичних образів.

У зв'язку з умовами Болонського процесу все більшої значущості набувають самостійні заняття студентів. Дуже часто вони не дають змоги досягнути потрібного результату, тому що є сумбурними, без використання певної системи дій. Тому ми дійшли висновку, що на початковому етапі навчання обов'язково треба спільно зі студентом детально розробляти чіткий план самостійної роботи над завданням, але на старших курсах навчання цього робити категорично не треба.

Великого значення ми надавали бесідам зі студентами про мистецтво, музику, про видатних диригентів та їхні колективи, про моральні проблеми, що стоять перед людством, пов'язуючи всі ці теми з музично-поетичними образами творів, у яких у концентрованому вигляді подана вся сукупність загальнолюдських цінностей.

Для виховання виконавської культури майбутніх вчителів-диригентів велике значення набуває концертно-виконавська діяльність: це не лише звіт про творчу роботу, перевірка виконавського зростання, пропаганда музичного мистецтва, а й живе спілкування з публікою, що народжує неповторні емоційні переживання й у слухачів, і у виконавців. Студенти вчаться вмінню володіти своїм емоційним станом у концертних умовах, відповідальності, уважному, чуйному ставленню один до одного,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

у них народжується почуття взаємодопомоги, доброзичливості. Естрадне хвилювання багатогранне, воно розкриває потенційні можливості виконавців, але може й пригнічувати їх. Ніде так виразно не виявляються індивідуальні відмінності студентів, як у передконцертній і концертній обстановці, тому надається можливість для вивчення психологічних особливостей своїх вихованців. У таких ситуаціях якість виконання, диригентська постава, спритність або розгубленість, міміка, пластика рухів свідчить про темп емоційних реакцій студентів і він буде різним у кожного. Намагаючись уникнути зайвих хвилювань, ми репетируємо вихід на сцену, привітання публіки легким поклоном голови, початковий момент уваги перед виконанням твору. Таким чином ми створюємо внутрішню підготовку виконавців, діловий настрій, учимо володіти своїм емоційним станом. Внутрішньо мобілізуючись, студенти можуть яскравіше уявляти всі тонкощі, фарби музичного образу, технічно виразно передавати зміст, контролювати темп, динаміку творів, що виконуються.

Концертний виступ розглядається як завершення роботи над музичним твором, своєрідний щабель професійного зростання студентів. Ми влаштовуємо обговорення концертної програми, навіть якщо виступ був не дуже вдалим. У вільному спілкуванні студенти аналізують свій виступ, указуючи на ті моменти, що заважали зібратися під час виконання.

Уважаємо, що введення у світ музичного виконання має бути бажаним, особистісно забарвленим, тому велику роль у формуванні виконавської культури майбутніх учителів музики грає особистість педагога. Якщо дії педагогів будуть послідовними, цілеспрямованими, то тоді пройдений репертуар і отримані знання, уміння стануть живою й активною частиною світу особистості студента.

Література:

1. Зимовець Ю.М. Основи диригентської техніки: Навчально-методичний посібник. – Херсон: ХДУ, 2004. – 28 с.
2. Канерштейн М.М. Вопросы дирижирования. – М.: Музыка, 1972. – 286 с.
3. Казачков С.А. Дирижерский аппарат и его постановка. – М.: Музыка, 1964. – 320 с.
4. Малько Н. Основы техники дирижирования. – Л.: Музыка, 1985. – 293 с.
5. Мусин М. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – 256 с.
6. Серебри А.П. Вопросы методики начального обучения дирижеров хора. – О., 1980. – 176 с.
7. Смирнова Т.А. Хорознавание. – Харьков: ХДПУ, 2000. – 180 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розкрито проблему підготовки спеціаліста музично-естетичного профілю.

Культуротворення суспільства тісно пов'язане з гуманізацією й гуманітаризацією системи освіти, орієнтованої на формування сучасного стилю педагогічного мислення, яке сприяє осмисленню й відтворенню в реальній практиці нових парадигм педагогічного процесу в контексті «діалогізації» навчання, «персоналізації» наукового знання як результату творчого пошуку вчених-педагогів і психологів. Це вимагає значної переорієнтації системи освіти як ланки безперервного розвитку суспільства, яка може подолати розрив між культурою, наукою й освітою.

Особливого значення визначена проблема набуває у вузівській системі підготовки спеціаліста музично-естетичного профілю, тобто музиканта-педагога. Адже ця професія набуває поліфункціональних рис, які узагальнюють інструментальну, вокально-хорову, музично-теоретичну та методичну підготовку. Кожна з них належить до окремого виду музичного мистецтва й вимагає спеціального підходу до навчання.

Пошуки шляхів розв'язання цієї проблеми в педагогічних навчальних закладах значною мірою розкривають дослідження Л.Г.Арчажникової [1], Л.О.Безбородової [2], Л.Масол [3], А.Г.Менабени [4], Г.М.Падалки [5], О.Я.Ростовського [7], О.П.Рудницької [8], О.П.Щолокової [10], Ю.Є.Юцевича [11] та ін., оскільки торкаються різних аспектів спеціальної музичної підготовки майбутніх педагогів (музично-теоретичної, інструментальної, диригентсько-хорової, вокальної, методичної), що дозволяє нам розглядати музичне мистецтво як складову педагогічного процесу, основу якого розробили А.М.Алексюк, І.А.Зяюн, Л.Г.Коваль, Н.В.Кузьміна, В.О.Онищук, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, В.О.Сластьонін. Науковці зазначають, що результативність педагогічного впливу вчителя на формування духовних цінностей підростаючого покоління залежить від професійних якостей педагога, рівня його фахової підготовки [3].

Однак аналіз практики музичних факультетів педагогічних вузів свідчить про те, що не всі складові спеціальності вчителя-

* © Гулько Н.О., Банкул Л.Д.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

музиканта здобули статусу дисциплін, які спроможні вирішити комплексні професійно-педагогічні питання. І перш за все це стосується вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики, цільова установка якої передбачає знання й практичний досвід, пов'язаний зі спеціальною діяльністю, тренуваністю й витривалістю голосового апарата, а також уміння передавати ці знання іншим, володіти методикою вокального навчання, керівництва хоровим колективом, охорони й розвитку дитячого голосу.

На жаль, спеціальна індивідуально-практична робота щодо вокального розвитку студентів у багатьох вузах не завжди відповідає вимогам, що ставляться до рівня володіння голосом у програмах, методичних вказівках, фахових підручниках. Виявлення й аналіз цього протиріччя та визначення можливостей його вирішення і є метою даної статті.

У науково-методичній літературі проблема вокально-хорової підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи розглядалася здебільшого в аспекті вокально-хорового виховання школярів і не торкалася аналізу цілісної структури означеної підготовки та створення науково-методичної системи, яка призначена для формування фахових якостей спеціалістів і їх практичної широкопрофільної діяльності.

Вивчення проблеми вокально-хорового виховання показує, що на даному етапі теоретично розроблено лише основні його положення, сам же механізм упровадження такого виховання майже не реалізовано в навчальному процесі вузів. Такий стан зумовлений низкою суперечностей, пов'язаних, на нашу думку, із браком відповідних важелів його практичного втілення, оскільки аналіз практики контрастує з науковими дослідженнями із проблеми вокально-хорового мистецтва, у яких досить ґрунтовно розкрито роль вокально-хорової культури в музично-естетичному розвитку майбутнього покоління й формуванні гармонійної цілісної особистості (Е.К.Сійрде, М.В.Сергієвський, В.Г.Срмолаєв, Г.П.Стулова, Ю.Є.Юцевич та інші). Це саме стосується й програмних вимог до вокально-хорової освіти педагога-музиканта, які цілком відповідають суті кваліфікаційної характеристики вчителя музики, та їх не впроваджено в практику вузівської підготовки майбутнього спеціаліста. З аналізу цієї практики випливає, що основна причина полягає у відсутності наукового розкриття змісту вокально-хорового навчання у вузі, систематизованого обсягу навчального матеріалу, необґрунтованості умов вокальної та хорової підготовки спеціалістів музично-естетичного

профілю.

Таке розуміння змісту навчання у вокально-хоровій підготовці, як і в інших дисциплінах музично-художнього спрямування, стає визначальним для розроблення системно-методичного комплексу на мистецьких факультетах педвузів, оскільки спів ґрунтується на функціональній діяльності людського організму, освоїти який не можливо без усвідомленого й цілеспрямованого керування цією функцією.

Проблема системного підходу до вокально-хорової освіти як цілісної структури фахового становлення вчителя-музиканта визначила необхідність діагностики рівня відповідної підготовки фахівців за допомогою встановлених нами критеріїв:

- наявність наукових знань про співацький процес як художнє, фізіологічне й біологічне явище;
- рівень розвитку музично-вокального слуху як основного засобу відображення музики в співацькому процесі, що спирається на взаємодію слухових, м'язових та акустичних аналізаторів;
- ступінь індивідуальної вокально-хорової виконавської майстерності, що ґрунтується на свідомо керованому голосоведенні;
- відповідність педагогічних знань, умінь і навичок формуванню співацької культури об'єктів навчання;
- ступінь кваліфікованої орієнтації в спеціалізованому вокально-хоровому матеріалі – репертуарі, науково-методичній літературі.

Діагностичні завдання передбачали встановлення:

- а) рівня попередньої вокально-хорової підготовки абітурієнтів;
- б) структури фахового забезпечення вокально-хорової підготовки на факультеті;
- в) змісту вокально-хорового навчання (теоретичного, виконавського та методичного);
- г) обсягу методичних прийомів, які творчо використовують учителі музики в загальноосвітніх школах.

Результати дослідження дали змогу визначити реальний стан практичної підготовки майбутніх учителів музики, який характеризується: різною базовою підготовкою студентів музичних та мистецьких факультетів (музшкола, музучилище, студія тощо); відсутністю навчально-теоретичної бази з основ вокально-хорової педагогіки й дидактичного спрямованого процесу набуття знань, умінь і навичок.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Це привело до висновку про необхідність розроблення й впровадження в навчальний процес вузівської підготовки вчителя-музиканта організаційно-методичної системи, яка б забезпечувала: диференційований підхід до вокального та хорового навчання студентів із різною базовою підготовкою; системне опрацювання теоретичних основ вокально-хорової педагогіки й технології голосоведіння; освоєння методичних прийомів коригування роботи голосотвірних органів дітей і дорослих.

Створена нами модель організаційно-методичної системи вокально-хорової підготовки майбутніх педагогів-музикантів містить два основні блоки – формуючо-орієнтовний і процесуальний. Перший, формуючо-орієнтовний блок, призначається для студентів молодших курсів (оскільки початковий етап формування вокально-технічних навичок вимагає певної адаптації студентів у налагоджені рефлексорних зв'язків голосотвірної системи співаючого і його психологічної готовності до співу взагалі) і реалізується в декілька етапів.

Повне вирішення завдань цього блоку дає змогу перейти до наступного процесуального блоку організаційно-методичної системи професійної підготовки педагога-музиканта. Поетапне навчання в цей період забезпечує курсова програма з методики розвитку співацької культури студентів, яка включає загальнодидактичні методи, що ґрунтуються на диференціації вокально-хорової роботи зі студентами.

Домінуючим чинником запропонованої нами організаційно-методичної системи є систематизований навчально-теоретичний матеріал з основ вокально-хорової педагогіки. Він орієнтується на ґрунтовне освоєння співацького мистецтва через складну інтегративну функцію мислення студента, виконання якої сприяє раціональному підходу до співу при рефлексорній узгодженості роботи голосотвірних органів виконавця як свідомо керованого процесу нагромадження спеціальних знань і вмінь. Послідовне викладення теоретичного матеріалу виявляється в чіткій конкретизації відповідно до практичного засвоєння вокально-технічних навичок і має циклічну будову.

Слід зазначити, що ефективність функціонування системи фахової підготовки спеціаліста-музиканта залежить від реалізації дидактичної структури навчального процесу, яка орієнтується на творчу діяльність і має характер діалогічного спілкування (суб'єкт-суб'єктних відносин). Це визначає функціональний підхід до навчання, при якому процес регуляції співацької діяльності ґрунтується на нейрофізіологічній природі

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

вокального сприйняття – мислення в такій послідовності дидактичних дій: 1) сприйняття еталона співацького звучання; 2) формування вокально-слухових уявлень; 3) відтворення голосом уявленого звуку; 4) оцінне ставлення до якості виконаного звуку; 5) раціональне сприйняття якісних характеристик звучання голосу й способу звукоутворення; 6) повторне відтворення звучання голосу на основі набутих знань; 7) творче виконання поставленого завдання.

Педагогічними умовами, що, на наш погляд, мають забезпечити успішність впровадження запропонованої організаційно-методичної системи, виступають: систематизація теоретичного матеріалу з основ вокально-хорової педагогіки, орієнтована на багатoproфільну діяльність майбутнього вчителя; диференційований підхід до навчання співу з урахуванням базової загальномузичної й вокально-хорової підготовки студентів та їхніх індивідуальних здібностей; практична спрямованість навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Солоспів», «Хоровий клас», «Практикум керування хором» та «Ансамбль».

Підбиваючи підсумки всього сказаного, ми робимо наступні висновки:

1. Вокально-хорову підготовку майбутніх учителів музики необхідно розглядати в загальнодидактичній структурі дисциплін гуманітарно-естетичного спрямування, що сприятиме як удосконаленню вокально-хорових виконавських якостей педагога-музиканта, так і методичному забезпеченню його майбутньої професійної роботи на педагогічній ниві.

2. Механізм реалізації організаційно-методичної системи формування фахової майстерності майбутнього педагога-музиканта у вузі ґрунтується на диференційованому підході до співацького розвитку студентів, що виявляється в урахуванні їхньої базової загальномузичної підготовки, індивідуальних здібностей та психологічної готовності до освоєння спеціальних знань, умінь і навичок під час поетапного викладення основних науково-теоретичних положень і набуття практичних умінь.

3. Організаційно-методична система вокально-хорової підготовки майбутніх педагогів-музикантів передбачає навчальну роботу, яка ґрунтується на: а) систематизованому навчально-теоретичному матеріалі; б) широкому спектрі загальнодидактичних методів, які спираються на асоціативну природу вокально-хорового мистецтва; в) розширенні видів навчально-пізнавальної діяльності завдяки впровадженню лекційного курсу,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

самостійного й реферативного опанування матеріалу.

Комплексна природа вокально-хорового навчання та багатоаспектність підходів до підготовки педагогічних кадрів музично-естетичного профілю визначають потребу в подальшому дослідженні означеної проблеми в різних аспектах.

Література:

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Для учителей. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Безбородова Л.А. Дирижирование: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение 1990. – 159 с.
3. Масол Л. М., Очаківська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 1-4 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Х.: Скорпіон, 2003. – 144 с.
4. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.
5. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К.: Муз.Україна, 1982. – 144 с.
6. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривронос та ін.: за ред.. І.Ф.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у загальноосвітній школі: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник.– Київ, 2002. – 270 с.
9. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению: Учеб. пособие. – М., 1988. – 69 с.
10. Щолокова О.П. Художньо-естетична освіта майбутніх учителів. – Київ, 1996. – 170 с.
11. Юцевич Ю.Є. Теорія та методика формування та розвитку співацького голосу. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.

Киселевич І.В., Миснік Н.І.

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК ПОЛІПШЕННЯ ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ

Стаття подає відомості про важливість знання іноземних мов як однієї з головних складових формування іміджу майбутніх працівників.

Проблема виховання за всіх часів і в усіх суспільствах була дуже актуальною. Наше українське суспільство не є винятком, і навпаки – вимагає більш серйозного підходу до цього процесу, виходячи з економічної й духовної нестабільності. Кожне

© Киселевич І.В., Миснік Н.І.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

покоління шукає закони й механізми, за допомогою яких процес виховання здійснюється без особливих проблем. У наш час значна увага приділяється формуванню позитивного іміджу працівника правоохоронних органів, і це неспроста. Громадянам України хочеться бачити захисників своїх прав вихованими, чесними, справедливими.

Знання іноземних мов є однією з найголовніших складових, що формують імідж правника. Досвід оперативно-розшукової роботи й судочинства свідчить про те, що знання іноземної мови допомагає працівникам ОВС вчасно виявити та зупинити протиправні дії.

Україна не може залишатися осторонь від загальних інтеграційних тенденцій у європейській системі вищої освіти та нехтувати можливостями поліпшення свого соціального іміджу на міжнародному рівні, підвищенню конкурентоздатності національної освіти на ринку освітніх послуг та, відповідно, мобільності українських фахівців на міжнародному ринку праці.

У зв'язку із цим, величезної ваги в системі вищої школи набуває викладання іноземної мови. Сучасна мовна підготовка студентів-правників має бути спрямованою на їх майбутні фахово-практичні потреби. Вищі навчальні заклади системи МВС України виконують важливе соціальне замовлення держави – забезпечують країну фахівцями. У сучасному суспільстві вивчення іноземних мов посідає важливе місце у формуванні всебічно розвинутих членів європейської спільноти. Процес розвитку нової Європи ставить перед освітою завдання підготовки своїх громадян, які будуть жити в системі інтенсивного обміну інформацією, кооперуватися за допомогою створення різних проектів, союзів, об'єднань. Концепція навчання мовних дисциплін у вищому юридичному навчальному закладі МВС України зорієнтована на вільне володіння, насамперед, державною та рідною мовами, а також, відповідне до фаху, володіння іноземною мовою.

Відомо, що для досягнення успіхів у будь-якій професійній діяльності, необхідно мати особливі людські якості, певні риси характеру й відповідний імідж. Під час створення й удосконалення іміджу використовуються реклама, промоушн, менеджмент, консалтинг, дослідження, опитування, різноманітні соціально-психологічні методи тощо. Своєрідною формулою популярності вважається паблік рілейшнз, однією із цілей яких є іміджмейкінг правоохоронця, як одне з найактуальніших питань суспільного та економічного життя сучасної України.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Злочинність на теперішньому етапі розвитку суспільства носить транснаціональний характер, тому, з метою протидії її розповсюдженню, постійно налагоджується співпраця на міжнародному рівні. Так, 1956 року було створено організацію «Міжнародна комісія кримінальної поліції», що тепер називається «Міжнародна організація кримінальної поліції» – «Інтерпол», метою якої є забезпечення широкої взаємодії всіх органів кримінальної поліції в рамках чинного законодавства країн і, згідно із Загальною декларацією прав людини, створення й розвиток установ, які можуть успішно сприяти запобіганню кримінальної злочинності й боротьби з нею.

Для того щоб розвивати міжнародну співпрацю щодо попередження й припинення міжнародної злочинності, представники правоохоронних органів беруть участь у міжнародних конференціях, зустрічаються з поліцейськими інших країн, обмінюються досвідом стосовно викриття міжнародних злочинних груп, вивчають передові методи роботи. Зрозуміло, що обмін інформацією здійснюється іноземною мовою, а іноді й кількома іноземними мовами. Зазвичай під час офіційного прийому іноземних гостей присутні перекладачі, але ніщо не замінить особистісного спілкування між правоохоронцями різних країн, яке без іноземної мови є неможливим. Вільне спілкування іноземною мовою є невід'ємною складовою іміджу правоохоронців, що піднімає репутацію правоохоронних органів.

Сучасний розвиток українського суспільства вимагає нових підходів до лінгвістичної підготовки правників. Зважаючи на такі обставини як: боротьбу з організованою злочинністю, що вийшла за межі однієї держави, необхідність об'єднання зусиль різних держав для профілактики злочинів, розшуку осіб, що скоїли злочин, – володіння працівниками ОВС однією-двома іноземними мовами стає органічною потребою.

Підкреслюючи виняткову важливість цієї проблеми, у листопаді 2000 року в доповідній записці заступника Міністра Внутрішніх Справ України на ім'я Міністра Внутрішніх Справ України, адресовані начальникам ГУМВС, УМВС, УМВСТ, ректорам відомчих закладів, було зазначено, що: «...володіння іноземною мовою, поряд із набуттям професійних знань, повинно стати орієнтиром під час підготовки майбутніх спеціалістів для ОВС» [3].

Що необхідно зробити, щоб володіння іноземною мовою майбутніми офіцерами міліції відповідало вимогам, які ставить міліцейське відомство перед вищими навчальними закладами,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

що йому підпорядковані?

Зараз на практичних заняття з іноземної мови викладачі широко використовують інтерактивні технології. Термін «інтерактивне навчання» означає певний порядок інформаційної взаємодії між суб'єктом навчального процесу й навчальним середовищем. Розрізняють три порядки інформаційної взаємодії: інтерактивний (інформаційні потоки відбуваються в середині курсанта, а потім переносяться в навчальне середовище, це можливо при самостійній роботі), екстрактивний (навчальна інформація спрямована від навчального середовища до курсанта, наприклад, лекція), інтерактивний (коли між курсантом та навчальним середовищем налагоджується діалог).

Визначаючи тенденції в курсі викладання іноземної мови, сьогодні називають передусім реалізацію комунікативного підходу. Комунікація розуміється як процес усного/письмового спілкування, суть якого полягає в обміні інформацією та її оцінюванні. Комунікативно-орієнтоване навчання передбачає формування в курсантів комунікативної компетенції, яка вважається сформованою, якщо майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати й розширювати свої знання досвід.

Комунікативні вміння та навички, як і будь-які інші вміння та навички, формуються в процесі діяльності, зокрема навчально-пізнавальної, методами навчання та виховання.

Основними формами інтерактивної роботи є навчальна взаємодія курсантів у парах і мікрогрупах. У малій групі курсанти мають більше можливостей розмовляти, слухати, мати зворотний зв'язок ніж навчаючись зі всією групою.

Принципи інтерактивної роботи: а) одночасна взаємодія – усі курсанти працюють в один і той же час; б) однакова участь – для виконання завдання кожному курсанту дається однаковий час; в) позитивна взаємодія – група виконує завдання при успішній роботі кожного курсанта; г) індивідуальна відповідальність – при роботі у групі в кожного курсанта своє завдання.

Комунікативний підхід до вивчення іноземних мов використовує реальні життєві ситуації, в яких необхідне спілкування. Викладач моделює ситуацію, в якій курсант може опинитися в реальному житті. Хід заняття залежить від відповідей і реакцій курсантів, викладач лише спрямовує їхню діяльність у потрібне русло.

У процесі комунікативної взаємодії в ході практичного заняття з англійської мови курсантів між собою й курсантів із

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

викладачем можна виділити три основні аспекти цієї взаємодії:

- міжособистий;
- інтерпретивний;
- презентаційний.

Міжособистісний аспект включає двостороннє спілкування між особами з використанням навичок, що базується на сприйнятті (це може бути прослуховування й читання) та продуктивних навичок (говоріння та писання). Міжособистісний аспект характеризують активним обговоренням змісту особами в процесі як прослуховування й читання, так і говоріння та писання.

У процесі проведення практичного заняття з англійського мови міжособистісний аспект реалізується через пряме спілкування курсантів між собою, або курсантів і викладача. Викладач моделює на заняття ситуації, що можуть виникнути в реальному житті, і залучає курсантів до спілкування в цих ситуаціях англійською мовою.

Інтерпретивний аспект – це одностороннє спілкування з використанням навичок сприйняття, таких як прослуховування й читання, а іноді й перегляд відеоматеріалу.

Ключові освітні принципи комунікативного підходу до вивчення іноземної мови полягають у наступному:

- у курсантів стимулюються когнітивні процеси;
- курсанти беруть участь у процесі навчання;
- курсантів заохочують висловлювати свої думки, виражати свої почуття й використовувати свій досвід;
- курсанти беруть участь у навчальній діяльності, яка створює або імітує реальні чи реалістичні ситуації;
- курсантів заохочують працювати разом;
- курсантів заохочують брати на себе відповідальність за власне навчання й розвивати вміння вчитися.

Отже, використання методу комунікативної взаємодії під час проведення практичних занять з англійської мови сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу, формуванню комунікативних навичок у курсантів, а також навичок говоріння, читання й письма. Курсанти вивчають мову через накопичення та розширення їхніх знань і досвіду.

Інтерактивні методи роботи сприяють розвитку в курсантів ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими курсантами. Вони стимулюють у курсантів когнітивні процеси, залучають до активної участі в процесі навчання, заохочують курсантів працювати разом, висловлювати свої

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

думки, використовувати свій досвід, брати на себе відповідальність за своє навчання й розвивати вміння вчитися.

2005 року вийшла у світ Національна програма з англійської мови професійного спілкування, яка ставить цілі, складена за принципом і містить у собі завдання, зміст і методику підготовки фахівців відповідно до сучасних науково-методичних досягнень і з урахуванням міжнародних стандартів.

Але як навчати? Чому навчати? Що отримати після закінчення курсу? Як оцінити отриманий результат? На ці питання дозволяє відповісти Програма з англійської мови професійного спілкування, створена колективом авторів із провідних вищих навчальних закладів України, проект якої було спонсовано Британською Радою в Україні та Міністерством освіти та науки України.

Ця Програма має на меті формування в студентів та курсантів професійної мовної компетенції і є документом, який установлює національні стандарти викладання й вивчення іноземних мов в Україні, що відповідають міжнародним стандартам. Її створення є відображенням тих радикальних змін, що мають місце у вищій освіті нашої країни в зв'язку з її інтеграцією в Європейську систему вищої освіти. Характеризуючи дану Програму в цілому, слід зазначити, що вона, урахувавши рівень володіння мовою, виявлений під час вхідного контролю, надає можливості курсантам та студентам розвивати як мовну компетенцію, так і стратегії, необхідні їм для ефективної участі в процесі навчання й тих ситуаціях професійного спілкування, у яких вони можуть опинитися.

Що стосується викладачів англійської мови професійного спілкування, то Програма є гнучким документом і містить деякі загальні рекомендації. Вона дозволяє адаптувати навчальні плани для різних потреб курсантів та студентів і вносити корективи, необхідні в конкретних ситуаціях. Як будь-яка програма, Програма з англійської мови професійного спілкування носить інноваційний характер та містить у собі та визначає чотири основні моменти: цілі, методи, зміст курсу та критерії оцінювання отриманих знань.

Велике значення в даній Програмі набуває оцінка знань самими студентами й курсантами. Самооцінка повинна використовуватися як стандарт, з яким порівнюється подальший прогрес у вивченні мови. Студенти й курсанти повинні отримати чіткі дескриптори процесу вивчення мови й знати конкретні критерії самооцінки, для того щоб реально вміти оцінити свій рівень: 1) студентам і курсантам належить уміло оцінити,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

наскільки успішно вони пройшли вперед на тому чи іншому етапі навчання. Такий тип самооцінки вважається суб'єктивним, оскільки базується на почуттях студентів і курсантів і не є точним; 2) комунікативний рівень володіння мовою оцінюється відповідно до шкали та дескрипторів Європейської Ради; 3) професійна лінгвістична компетенція, тобто лексика, якою вони володіють і можуть користуватися, оцінюється за допомогою тієї ж самої шкали й системи балів, що використовуються під час офіційних іспитів.

Немає сумніву в тому, що майбутні дослідження із цією темою відкривають широкі можливості з підвищення професійної компетентності, мовної культури майбутніх правників, що є вагомими чинниками створення іміджу сучасних фахівців права.

Література:

1. Право і лінгвістика. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції у 2-х ч. – Сімферополь: Доля, 2003.
2. Вказівка Міністра Внутрішніх Справ України від 3 вересня 2003, №9271.
3. Лозовская Н.Ю. Английский язык профессионального общения – Национальная программа (некоторые аспекты): Матеріали VI всеукраїнської науково-методическої конференції. – Донецьк, 2006.

Кулик Є.В., Кулик Ю.Є.*

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подано ґрунтовний аналіз ефективності системи підготовки студентів до інноваційної діяльності.

Основу системи підготовки студентів до інноваційної діяльності, яку ми пропонуємо, складають підсистеми формування вмінь проведення педагогічної дослідницької діяльності за рахунок нових знань, які повинні забезпечити оновлений зміст предметів «Основи наукових досліджень», «Введення у спеціальність» та введення системи наскрізної підготовки шляхом впровадження системи дослідницьких завдань в інші предмети, курсові й дипломні роботи та практики [1].

Розроблений нами новий зміст предметів «Основи наукових досліджень» та «Вступ до спеціальності», оснований на філософських принципах науковості, історизму, методологічній ролі поняття педагогічної дослідницької діяльності, та теорії

* © Кулик Є.В., Кулик Ю.Є.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

синергетики, направлений на розширення й узагальнення уявлення студентів про педагогічну дослідницьку діяльність та формування в них більш цілісного поняття про наукові основи педагогічної дослідницької діяльності.

Метою даної статті є аналіз ефективності розробленої нами системи підготовки студентів до інноваційної діяльності.

Оскільки у своїй роботі ми вперше ставимо питання про визначення педагогічних умов формування готовності студентів педвузу до педагогічної дослідницької діяльності як підсистеми, яка входить у система підготовки майбутніх вчителів трудового навчання до професійної діяльності, а не тільки окремих її складових, то в експерименті ми звертали увагу на: 1) організацію особливої початкової фази співробітництва викладача і студентів; 2) введення системи творчих завдань для студентів; 3) перебудова системи співпраці викладача із студентами й студентів між собою.

Для забезпечення репрезентативності результатів основного експерименту в експериментальних і контрольних групах проводився типологічний спосіб відбору студентів.

Для вирівнювання груп ми досліджували тільки основний масив студентів, який складав 91% від загальної кількості. Хід експерименту, його корегування згідно з планами забезпечувалося спостереженням автора та особистою участю в проведенні занять.

У процесі організації основного експерименту ми враховували, що для якісної оцінки його результатів особливо важливою є розробка показників готовності студентів до педагогічної дослідницької діяльності. Головною вимогою є суворя відповідність цих параметрів готовності, за якими відбувається експериментальна дія. Нами обґрунтовано й вибрано основні критерії готовності студентів до педагогічної дослідницької діяльності та приведений математичний апарат їх обробки.

Ефективність запропонованої нами методики формування готовності до педагогічної дослідницької діяльності виявлялася шляхом перевірки сформованості науково-дослідницьких понять, як головного компоненту змісту педагогічної дослідницької діяльності. Оцінка практичних умінь здійснювалася нами за якістю виконання педагогічних дослідницьких завдань протягом всіх етапів підготовки студентів.

Рівень знань про організаційно-методичні принципи підготовки майбутніх учителів трудового навчання, набутих під час експериментальної роботи, перевіряли за допомогою контроль-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

них робіт, аналогічних за змістом з констатувальним експериментом [2].

З метою виявлення доступності розроблених нами організаційно-методичних принципів підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності визначався рівень знань про основи організації цієї діяльності на основі контрольних зрізів.

Проведений аналіз літератури [3, 4] та наші дослідження показали, що ефективність педагогічної дослідницької підготовки фахівців – це та характеристика, за допомогою якої оцінюються результати педагогічної дослідницької діяльності за ступенем їх наближення до поставленої мети.

Головним оціночним орієнтиром педагогічної дослідницької підготовки студена є його особистість, його конкретні надбання в процесі навчальної діяльності, які повинні забезпечити поступовий перехід студента з фіксованого рівня на початку цієї підготовки, на більш високий і максимально можливий. Для цілеспрямованого поетапного впровадження в експериментальних групах педагогічної системи підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності, необхідно визначити рівні та критерії, за допомогою яких можна адекватно оцінювати вплив системи на педагогічну дослідницьку підготовку студентів шляхом контролю за засвоєнням педагогічних дослідницьких знань та своєчасно вносити корективи в процес формування педагогічної дослідницької підготовленості студента.

Аналіз приблизних еталонних алгоритмів основних рівнів педагогічної дослідницької діяльності, дозволив нам розробити чотири рівні педагогічної дослідницької підготовки [2].

У процесі навчання засвоєні педагогічні дослідницькі знання перетворюються на педагогічне дослідницьке мислення, а потім – на педагогічну дослідницьку поведінку, і, щоб підвищити педагогічну дослідницьку підготовленість студентів до педагогічної дослідницької діяльності, необхідно, перш за все, знати, які основні особистісні та ділові якості необхідно розвивати, від чого залежить їх успішна реалізація.

Проведені дослідження показали, що оптимальними критеріями оцінки педагогічної дослідницької підготовленості студентів є такі: рівень засвоєння педагогічних дослідницьких знань та методики їх застосування; рівень сформованості педагогічних дослідницьких умінь; рівень розвитку педагогічного дослідницького мислення; рівень педагогічної дослідницької поведінки.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Оцінка системи тестових завдань для визначення засвоєння учнями знань з педагогічної дослідницької діяльності показала, що вони мають достатню діагностичну цінність [5].

При визначенні рівня сформованості вмінь ми враховували якість, яка свідчить про повноту та тривалість педагогічних дослідницьких умінь; послідовність, яка відображає системність; ступінь усвідомлення теоретичних знань; гнучкість, яка визначається кількістю ситуацій або способів, в яких студент може використати ті чи інші знання; оперативність, яка визначається швидкістю знаходження варіативних способів.

Для експериментальної оцінки доступності навчально-програмних матеріалів та сформованості педагогічних дослідницьких понять, умінь і навичок у майбутніх учителів відповідно до завдань їх педагогічної дослідницької підготовки, та оцінки динаміки розвитку педагогічних дослідницьких знань та вмінь майбутніх учителів трудового навчання, випускників вищого закладу освіти, у процесі їхньої професійної навчальної діяльності планомірно та цілеспрямовано протягом періоду навчання в експериментальних групах вводилися зміни в зміст та організацію навчально-виховного процесу відповідно до розробленої нами системи.

Сформованість понять, умінь і навичок визначалась на основі спеціально розроблених критеріїв. Основними критеріями оцінки результатів формування системи педагогічних дослідницьких понять у студентів в нашому дослідженні стали рівні їх засвоєння з урахуванням особливостей кожного конкретного поняття. Основним критерієм сформованості понять було обрано вміння студентів застосовувати їх для розв'язування конкретних педагогічних дослідницьких завдань.

Крім якісних показників рівнів сформованості понять, умінь і навичок у процесі експериментальної роботи здійснювалась їх кількісна оцінка. Для цього застосовувався компонентний аналіз сформованих у студентів понять, умінь і навичок за результатами виконання контрольних робіт.

Для компонентного аналізу контрольних завдань нами було обрано такі компоненти, що характеризують уміння студентів застосовувати та оперувати педагогічними дослідницькими поняттями, уміннями та навичками:

- 1) знання визначень основних педагогічних дослідницьких понять, категорій і закономірностей;
- 2) уміння давати оцінку результатам педагогічної дослідницької діяльності;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- 3) уміння прогнозувати педагогічну дослідницьку діяльність;
- 4) уміння встановлювати зв'язки між педагогічними дослідницькими поняттями, категоріями та закономірностями;
- 5) уміння здійснювати педагогічні дослідницькі розрахунки.

Результативність засвоєння навчального матеріалу оцінювалась на основі результатів поточної успішності студентів з курсів у зміст яких вводили педагогічні дослідницькі поняття та виконання контрольних робіт студентами експериментальних груп.

У всіх експериментальних групах рівень засвоєння навчального матеріалу перевищує 80%. Виходячи із загальноприйнятих критеріїв, є підстави говорити про достатньо високий рівень сформованих у студентів педагогічних дослідницьких знань та вмінь. Це, у свою чергу, дозволяє зробити висновки, що розроблена нами система доступна для засвоєння студентами, піддається корегуванню (за рахунок зворотніх зв'язків) і може бути рекомендована для практичного застосування.

Оцінка динаміки процесу формування готовності до науково-дослідницької діяльності, показала, що виділення шести основних етапів процесу формування науково-дослідницьких понять дозволяє системно формувати вміння застосовувати засвоєні поняття для пояснення теоретичних положень чи закономірностей науково-дослідницької діяльності людини.

За результатами експериментальної роботи було встановлено п'ять рівнів сформованості науково-дослідницьких понять.

Перший рівень. Студент не усвідомлює поняття, указує на його випадкові, несуттєві ознаки.

Другий рівень. Студент деякою мірою усвідомлює поняття, вказує деякі його суттєві ознаки. Але разом із тим він виокремлює також і несуттєві ознаки, надаючи їм такого значення, що й суттєвим. Тому багато формулювань понять неточні.

Третій рівень. Студент усвідомлює поняття, вміє виділяти суттєві його ознаки, але робить це здебільшого формально.

Четвертий рівень. Студент свідомо засвоїв поняття, дає йому чітке визначення, але має деякі труднощі, пов'язані з оперуванням ним.

П'ятий рівень. Студент досконало засвоїв поняття.

Визначення динаміки рівнів сформованості науково-дослідницьких понять шляхом проведення контрольних зрізів на початкових (I-II), середніх (III-IV) і заключних (V-VI) етапах практичної реалізації запропонованої послідовності формування понять показало, що у студентів експериментальних груп рівень

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

сформованості науково-дослідницьких понять значно вищий ніж у студентів контрольних груп [5].

Для визначення ефективності методики формуючого експерименту було застосовано компонентний аналіз сформованих у студентів понять. Показниками було обрано: P_1 – повноту, P_2 – точність, P_3 – системність, P_4 – уміння переносу, P_5 – уміння опису. Оцінка проводилась за 5-бальною шкалою. Коефіцієнт рангової кореляції експертних оцінок $\rho = 0,89$, що дає підстави для довіри експертам.

Отже, є всі підстави стверджувати, що запропонована система підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької роботи уможлиблює: створення у студентів «смаку успіху», упевненості у своїх силах; урахування результатів індивідуальної творчої діяльності, порівняння нових успіхів з минулими успіхами того самого студента, а не порівняння одного студента з іншим; формування узагальнення понять, навчати аналізу і синтезу, порівняння і зіставлення, узагальнення і систематизування, а не навчання аналізу сукупності розрізаних фактів; розвиток у студентів цілісного бачення світу й ролі людини в цьому світі, ролі освіти у формуванні суспільства; перетворення всієї одержуваної інформації в особистісно значущу для кожного студента.

Проведена нами попередня робота і отримані висновки дозволили розробити інтегровану наскрізну програму курсу «Основи науково-педагогічних досліджень».

Особливості програми основані на розробленій нами системі й полягають у поетапному навчанні студентів на різних ступенях освіти, що забезпечує майбутнім учителям досягнення відповідних рівнів професіоналізму й кваліфікації; наскрізному характерові, який передбачає безперервне й послідовне навчання студентів, починаючи з 1-го курсу; інтеграції окремих знань і вмінь, які традиційно відносяться до курсів психології, педагогіки, вищої математики, основ наукових досліджень та інших спецкурсів у єдину навчальну програму; орієнтації на вчителя конкретного профілю, зокрема вчителя трудового навчання, оскільки кожний навчальний предмет має свої особливості; можливості негайного залучення студентів до проведення практичної дослідницької діяльності.

Згідно з поетапною підготовкою студентів завданнями цього курсу повинно бути: на першому етапі – формування готовності до вивчення особистості учня; на другому етапі – формування готовності до вивчення і узагальнення педагогічного досвіду

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

вчителя; на третьому етапі – формування готовності до визначення педагогічної ефективності особистих методичних розробок та інноваційної діяльності.

Залежно від завдань кожного етапу навчання, програма передбачає вивчення й закріплення навчального матеріалу на лекціях, лабораторних і практичних заняттях, а також виконання завдань із самостійних досліджень у процесі проходження педагогічних практик, оформлення результатів досліджень у курсових, кваліфікаційних, дипломних роботах, підготовку доповідей на конференції, написання тез та статей.

Література:

1. Кулик Є. Підготовка майбутніх вчителів до дослідницької діяльності: Монографія. – Київ – Дрогобич: КОЛО, 2004. – 384 с.
2. Кулик Є.В. Зміст і діагностика рівня готовності до педагогічної дослідницької діяльності майбутніх вчителів трудового навчання // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – Серія педагогіка. – 2004. – № 3. – С. 42-46.
3. Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психології творческого мышления // Вопр. психології. – 1982. – №5. – С.80-84.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогіка. – 2003. – № 4. – С. 21-26.
5. Кулик Є.В. Експериментальна оцінка формування готовності майбутніх вчителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць ДДПУ. – Дрогобич: Вимір, 2005. – Вип. 9. – С. 45-49.

Мороз Н.С.*

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Статтю присвячено організації виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії в позаурочний час. У ній можна знайти інформацію про виховні заходи, діяльність після шкільних клубів, залучення до виховного процесу батьків учнів та ін.

Ефективність виховання залежить у рівній мірі від батьків учнів та від їхніх педагогів (вихователів), але, все ж таки, провідну роль у даному процесі відіграють останні. Вони займаються вихованням учнів як протягом учбового дня, так і в позаурочний час, роблячи дитяче дозвілля цікавим і корисним для розвитку кожної дитини.

Проблемі організації вільного часу підростаючого покоління

* © Мороз Н.С.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

присвячено доволі багато праць вітчизняних та зарубіжних науковців. Серед них вирізняються роботи таких учених, як Я.Аскін, В.Байкова, Л.Гендрі, Л.Герасименко, Т.Говорун, М.Кіршенбаум, Р.Крайтнер, У.Магдагал, В.Окаринський, В.Полукаров, Л.Романенкова, Б.Сподека, Н.Степанов, С.Толстоухова, І.Трубавіна, Ч.Фостер, Т.Хлебнікова, С.Холл, М.Шоу, Л.Ярова та ін. У своїх працях вони, зокрема, намагаються розв'язати проблему організації дозвілля дітей та молоді, а також звертають увагу на необхідність активізації виховної роботи з учнями в середніх навчальних закладах, молодіжних організаціях, клубах тощо.

На сьогодні в навчальних закладах різних країн уже напрацьовано досить значний досвід організації виховної роботи. Це, насамперед, стосується Великої Британії. Її досвід містить чимало цікавих ідей, а тому постійно привертає увагу багатьох науковців і педагогів різних країн світу, потребує детального вивчення, аналізу та впровадження найбільш цікавих ідей, наприклад, у практику роботи загальноосвітніх шкіл України.

З огляду на це визначено мету даної статті, якою стало висвітлення особливостей організації виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії в позаурочний час.

Передусім зауважимо, що в педагогічній науці Великої Британії під терміном «дозвілля» розуміють вільний час, який людина використовує для розваг, відпочинку, самоосвіти, застосування набутих навичок та всебічного розвитку своєї особистості.

Проблеми організації вільного часу дітей та молоді досліджували такі англійські вчені, як Р.Адамс, Г.Ален, П.Бейлі, С.Бол, Д.Бутон, Д.Кларк, К.Робертс, М.Сміт, Д.Халл та ін. Вони відзначили, що завдяки успіхам Великої Британії в розвитку економіки й вирішенні соціально-культурних проблем досягнуто стабілізації системи забезпечення спортивно-оздоровчого, творчо-пізнавального, розважально-ігрового та соціально-профілактичного дозвілля в діяльності різноманітних молодіжних організацій, клубів, гуртків, центрів дозвілля, об'єднань за інтересами тощо. Спектр послуг цих інститутів є дуже розгалуженим. Він охоплює майже всі сфери діяльності та відпочинку підростаючого покоління. Значна кількість із них працює на базі середніх навчальних закладів.

У Великій Британії кожна школа прагне бути навчальним закладом, де:

- кожна дитина значима як індивідуальність та як частина суспільства;
- діти стають самостійними та незалежними дослідниками

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

та здобувачами знань, мають можливість розвивати свій потенціал у безпечному, захищеному та щасливому оточенні;

- окрім досягнення освітніх цілей, діти мають можливість приймати участь у позашкільних заняттях мистецтвом, спортом, музикою та ін.;

- досвід кожної дитини є різноманітним та формує позитивне ставлення до вподобань, культури та релігійних поглядів інших людей, які відрізняються від уподобань, культури та релігійних поглядів дитини;

- існує обов'язок до високих сподівань та досягнення найвищих стандартів і поведінки;

- діти розуміють та беруть до уваги потреби інших;

- усі члени колективу незалежно від віку, статі, релігійних уподобань чи інших відмінностей є рівними;

- діти, вихователі, учителі, батьки учнів та керівництво навчальним закладом працюють в атмосфері співдружності, надихаючи одне одного духом колективізму [3; 6; 9].

Усі школи повинні дотримуватись Національних стандартів, у яких наголошено на необхідності здійснення навчальними закладами естетичного, фізичного, морального, релігійного, соціального, особистісного, статевого виховання, а також піклування про здоров'я та безпеку життєдіяльності учнів. Для реалізації зазначених завдань велику увагу надають організації позашкільних занять, заходів та роботі різноманітних клубів [4; 7].

Клуби, що працюють у Великобританських школах, називають «after-school Clubs» (після шкільні клуби), але фактично – це гуртки, заняття в яких проходять на базі шкіл після проведення уроків. Ведуть зайняття, найчастіше, учителі та вихователі цих самих навчальних закладів.

У більшості шкіл Великої Британії працює велика кількість безкоштовних після шкільних клубів, до яких може бути прийнята кожна дитина незалежно від віку, статі чи релігійних уподобань. Серед них: клуб із різьби по дереву, клуб садівників, науковий, комп'ютерний, математичний, гімнастичний, шаховий, баскетбольний, футбольний, регбійний, крикетний, нетбольний, хокейний, бадмінтонний, тенісний, хоровий, мистецький, драматичний, танцювальний, французький клуби, шкільна музична група та багато інших. До того ж протягом навчального року учнів запрошують прийняти участь у походах та екскурсіях (до лісу, бібліотеки, галереї, музею, театру тощо). У школах також час від часу проходять виступи невеликих театральних груп і досить часто (майже щотижня) – різноманітні виховні заходи для дітей

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

різного віку, які проводять працівники бібліотеки [3; 6; 9].

Окрім безкоштовних, більшість шкіл має також платні клуби та організує платні позашкільні заходи (до них можна потрапити й безкоштовно), серед яких:

- музичні заняття (в деяких школах їх проводять безкоштовно). Вони проходять один або два рази на тиждень. Під час занять діти мають можливість навчатись грі музичному інструменті, який їм до вподоби (фортепіано, скрипка, гітара, віолончель, флейта, кларнет, труба, тромбон, а інколи, у школах при церквах, пропонують навчатись грати на органі);

- подорожі до Франції чи Германії та обмін учнями, під час яких школярі ознайомлюються з життєдіяльністю населення даних країн та мають змогу покращити свої знання з іноземної мови;

- гірськолижні поїздки до Європи;

- огляд визначних місць та пам'яток Великої Британії та ін. [3; 6; 9].

Кожна школа Великої Британії намагається залучати дітей до участі в додаткових програмних виховних заходах. Існує широкий спектр таких заходів, що включає спортивні, музичні та інші заходи та клуби. У деяких школах клуби працюють щодня, а в інших – 4 рази на тиждень (із понеділка по четвер [3; 6; 9].

Як бачимо, у школах Великої Британії виховній роботі надають досить важливого значення, адже вона створює можливості для всебічного розвитку дитини та виявлення в неї особистих талантів.

Це підтверджує дослідження, проведене в період із квітня 2005 р. до березня 2006 р. інспекцією Ofsted (Office for Standards in Education – Офіс/відділ стандартів в освіті). Дане дослідження було спрямоване на виявлення якості роботи різноманітних клубів та їх впливу на дітей, молодих людей та дорослих. У ньому взяли участь 20 навчальних закладів: 8 молодших шкіл (1-6 класи в Україні); 4 старших школи (7-12 класи в Україні); 7 дитячих центрів та 1 школа зі спеціальними потребами (тобто для дітей із фізичними або розумовими відхиленнями) [1, 7].

Результати, отримані в ході дослідження, показали, що дітям та молодим людям подобається брати участь у позаурочних заняттях та заходах, оскільки вони надають можливість поліпшити та розширити знання, задовольнити певні потреби або просто розслабитись. Зазначене відмітила й Мір'ям Роузен – директор Ofsted (установа, що перевіряє всі види навчальних та виховних закладів щодо дотримання ними

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Національних стандартів, вимог та досягнення учбових цілей). У своєму звіті вона підкреслила, що позашкільні клуби та заходи задовольняють більшість потреб дітей, молоді та суспільства. Вони сприяють формуванню в підростаючого покоління самовпевненості, допомагають розвивати кращі взаємозв'язки між членами родини та однолітками, підтримують у молоді зацікавленість тією чи іншою справою, надають можливість відчувати свою причетність до неї [1].

Так, наприклад, в одній зі шкіл Великої Британії, яка працює при церкві (Slough and Eton Church of England school), відкрито загальну кімнату, де діти після уроків мають можливість займатися різноманітними видами діяльності: малювання, конструювання, моделювання тощо, а також мають змогу просто поспілкуватись один і одним. Кожен вид діяльності передбачає різні рівні складності, що дозволяє задіяти до роботи в загальній кімнаті учнів різного віку. Для того щоб уникнути можливих ускладнень, пов'язаних, насамперед, із психологічним дискомфортом, який виникає при спільній роботі представників різних вікових або різних за статтю груп, а також для кращої адаптації учнів у новому середовищі, кімната працює за певним графіком. Один день на тиждень у кімнату мають доступ тільки дівчата (їх у школі в три рази менше ніж хлопців), другий день – учні першого року навчання (7 клас в Україні), а в решту днів – усі учні, незалежно від віку чи статі.

В останні роки в середніх навчальних закладах Великої Британії все більшу увагу почали приділяти залученню до виховного процесу батьків учнів або їхніх опікунів. Більш того з метою виявлення ефективності такої роботи з вересня 2006 р. по лютий 2007 р. інспекцією Ofsted були проведені відповідні дослідження. Для них були обрані різноманітні початкові та старші школи з різною кількістю учнів, що знаходяться як у сільській, так і в міській місцевості. Дослідження проходило в двох напрямках:

1) телефонне опитування 13 початкових та 14 старших шкіл, серед яких 4 заклади зі спеціальними потребами;

2) інспектування 15 початкових шкіл, серед яких 1 заклад зі спеціальними потребами та 10 старших шкіл, серед яких 2 заклади зі спеціальними потребами [10].

Інспектування 25 шкіл показало, що більшість із них приділяють достатню увагу залученню до виховного процесу батьків учнів або їхніх опікунів. Так, 7 закладів отримали за залучення батьків та опікунів до процесу виховання оцінку «відмінно», а

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

15 – «добре» та «задовільно». Усі школи, які брали участь у дослідженні, відмітили позитивний вплив та велике значення залучення батьків до виховного процесу, але лише деякі з них змогли організувати цю роботу на належному рівні [2; 10].

Наприклад, в одній із сільських шкіл батько одного з учнів виявився Єгиптологом. Його запросили до наукового клубу розповісти про його подорожі та знахідки. В одній із міських шкіл мати одного з учнів мала професійні знання щодо виготовлення фільмів. Вона допомогла членам шкільного клубу зробити відео щоденник, використовуючи цифрову камеру, та ознайомила їх зі своїм професійним досвідом. В інших школах батьки учнів під час різних позаурочних заходів та в клубах ознайомлювали дітей з Індією, Африкою, циклічною роботою, стоматологією, серцем свині, птахами-хижаками та навіть із рефлексологією [10]. Слід відзначити, що участь батьків у клубній діяльності мала позитивні наслідки не лише для процесу виховання, а й для досягнення навчальних цілей. Так, члени клубу садівників, які працювали в ньому разом із батьками, мали кращі досягнення на відповідних уроках.

У 6 досліджуваних школах батьки були задіяні до планування та проведення шкільних поїздок та екскурсій, після яких вони допомагали учням складати звіти, а також описували, де вони були, що бачили, яку інформацію отримали, яких виховних цілей досягли. Це допомогло батькам правильно оцінити відповідні події та побачити, як здійснюється виховна робота з їхніми дітьми. Після участі в таких заходах у більшості батьків покращилося ставлення до школи, учителів та вихователів [8; 10].

Таким чином, загальний огляд організації виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії засвідчує, що в цій країні усвідомлюють її значення для «правильного» використання та проведення підростаючим поколінням свого вільного часу, а тому збільшують відповідне фінансування. Зазначене підтверджує й те, що в минулому році уряд вирішив виділити додатково 1,1 мільярд фунтів на після шкільні клуби. У названу суму закладено 256 мільйонів субсидій, які зможуть гарантувати безкоштовну участь у клубній роботі дітей із бідних сімей. Це дозволить кожному учню брати участь у діяльності більш ніж одного клубу, а їхні батьки, як підкреслив у одній із своїх промов секретар шкіл Ед Болз, отримають можливість залишати дітей у клубах чи центрах як зранку, так і ввечері. До того ж, що найбільш важливо, учні матимуть більше можливостей для змістовного дозвілля [1; 5].

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

В останні роки уряд Великої Британії почав упроваджувати нову схему, за якою до 2010 р. кожна школа перетвориться на так звану «розширену школу», що працюватиме з 8 до 18 години. Ця ідея вперше була проголошена Тоні Блером. Він заявив, що треба покінчити з ерою «дітей під ключем», за умов якої діти після занять у школі повертаються додому в пусті будинки. На його думку, «розширені школи», передусім, нададуть учням можливість приймати участь у змістовній діяльності, що відповідає їхнім інтересам, уподобанням, захопленням тощо. Тут вони можуть займатися спортом, вивчати певний музичний інструмент, відвідувати драматичний клуб або просто наздогнати навчальний процес, виконати домашнє завдання, поспілкуватись, добре провести вільний час, дізнатись про свої можливості та ін.

На сьогоднішній день в Англії вже більш ніж 5000 шкіл впровадили деякі «розширені послуги». Такою послугою, наприклад, є ранковий клуб за інтересами, де батьки можуть залишити своїх дітей за улюбленою справою до початку уроків [5].

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що на сучасному етапі в середніх навчальних закладах Великої Британії приділяють значну увагу організації виховної роботи з учнями. З цією метою в школах проводять цілу низку різноманітних позаурочних заходів, організують діяльність післяшкільних клубів, упроваджують «розширені послуги», широко залучають до виховного процесу батьків учнів та ін. Як наслідок, у дітей формується шанобливе ставлення до однолітків та дорослих, зменшується кількість випадків хуліганства, бійок, вживання ненормативної лексики тощо.

Література:

1. A. Smith, Ofsted report praises after school clubs // Education Guardian, 26 July 2006.
2. CEDC, Successful schools: parental involvement in secondary schools, Community Education Development Centre, 1998.
3. Chalgrove Primary School Prospectus, London Borough of Barnet, 2006.
4. DfES, National standards (Ref. 0651), DfES, 2003.
5. <http://news.excite.co.uk/education/39994>
6. <http://www.hants.gov.uk/schools/4511/#prospectus>
7. <http://www.ofsted.gov.uk>
8. J. Bastiani, Taking a few risks: learning from each other – teachers, parents and pupils (ISBN 0901469254), RSA, 1995.
9. Mapledown School Prospectus, London Borough of Barnet, 2006.
10. Ofsted, Parents, carers and schools (Ref. 070018), Crown Copyright, 2007.

ЗАВДАННЯ Й ЗМІСТ ВИХОВАННЯ В МОЛОДІ НЕСПРИЯТЛИВОСТІ ДО НАРКОТИЧНИХ РЕЧОВИН

Наркоманія та пов'язана з нею злочинність – одна з найгостріших проблем в Україні, вона охоплює всі верстви населення, руйнує фізичне й моральне здоров'я, загрожує стабільності генофонду України, є криміногенним каталізатором нових злочинів.

Аналіз досвіду роботи правоохоронних органів, навчальних закладів та спеціалізованої літератури дає можливість визначити основні завдання й зміст антинікотинної, антиалкогольної та антинаркотичної виховної роботи з учнівською молоддю.

Першим завданням виховання несприйнятливості в учнів до наркотичних речовин є озброєння їх системою знань про шкідливість наркотичних речовин для організму людини та для її діяльності. Так, опитані нами 80 старшокласників однієї зі шкіл м. Херсона стосовно цього поняття дали такі відповіді: «Призводять до хвороби серця» – п'ять учнів. «Шкодить печінці» – п'ять учнів. «Уражає клітини організму» – чотири учні. «Погіршує пам'ять» – два учні. «Робить шкіру зморшкуватою» – три учні. «Спричинює сварки в сім'ї» – одинадцять учнів. «Погіршує стосунки між людьми» – три учні. «Знижує продуктивність праці» – дванадцять учнів. Тільки 56 відсотків опитаних учнів мають деяке уявлення про шкідливість наркотичних речовин. 12 відсотків учнів відповіли, що ці речовини негативно впливають на здоров'я людини, але конкретно нічого не могли сказати.

Така низька поінформованість учнівської молоді про шкідливість наркотичних речовин не може сприяти формуванню в неї негативного ставлення до куріння, пияцтва чи вживання наркотиків. Тому в процесі виховної роботи потрібно широко пояснювати шкідливий вплив наркотичних речовин на організм людини та її діяльність.

Другим важливим завданням виховної роботи в цьому плані є вироблення в учнів певних психологічних гальм, які б стримували їх у сприятливих для вживання наркотичних речовин умовах. В учнів слід виробляти навички й звички, які відповідали б нормам моралі та правилам людського співжиття.

Звички правильної поведінки вимагають постійного їх зміцнення в процесі виховної роботи. Інакше деякі учні, потрапляючи під негативний вплив, можуть почати вживати

* © Морозов А.С.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

наркотичні речовини.

Третє завдання виховання несприйнятливості в учнів до наркотичних речовин є прищеплення їм непримиренного ставлення до фактів куріння, уживання алкоголю й наркотиків своїми ровесниками, залучення учнів до боротьби із цим злом.

За даними нашого дослідження, певна частина школярів (30 відсотків) не засуджує тих, хто вживає наркотичні речовини, не вважає це чимось ганебним. Тому необхідно проводити спеціальну виховну роботу в школі з переорієнтації їхніх поглядів і переконань, виховувати критичне ставлення до тих, хто вживає наркотичні речовини. Наші вихованці не тільки самі не повинні курити, пиячити чи вживати наркотики, а й вимагати цього від інших.

Четвертим завданням у вихованні несприйнятливості до наркотичних речовин є своєчасне виявлення тих, хто їх періодично вживає, проведення з ними індивідуальної виховної роботи, спрямованої на подолання цієї негативної звички.

Виявлення учнів, які вживають алкоголь чи наркотики можливе за умови, що педагоги систематично й глибоко вивчають своїх вихованців, знають їхні інтереси, потреби, коло спілкування. Постійне спостереження за такими учнями переконує, що в їхній поведінці з'являється щось незвичне: вони намагаються знайти схожих на себе друзів, вільний час проводять з учнями інших класів, звужуються їхні духовні потреби. Бажання придбати ці речовини штовхає учнів на обман, крадіжки та інші негативні вчинки. Усі ці факти потрібно вміло виявляти. Завдання це дуже складне.

Уже сама звичка курити, уживати алкоголь чи наркотики утруднює виховну роботу з учнем: він морально деградує, його інтереси примітивні, воля слабка, тощо.

Досвід виховної роботи в школі переконує, що в процесі розв'язання перелічених вище завдань слід дати учням такий мінімум знань, засвоєння яких сприяло б формуванню в них уявлення про шкідливість уживання цих речовин для людського організму зокрема й для діяльності людини взагалі.

На жаль, у багатьох школах ще нерідко спостерігається однобічний характер виховної роботи в цьому плані. Виховні заходи розкривають в основному негативний вплив нікотину, алкоголю та наркотиків на організм людини. Значно рідше йдеться про несумісність уживання цих речовин із принципами моралі, правові питання боротьби з пияцтвом та наркоманією, вплив алкоголю й наркотиків на сім'ю й виробничу діяльність

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

людини, тощо.

Одним з основних питань змісту виховної роботи в школі має бути роз'яснення учням несумісності пияцтва й наркоманії із принципами моралі, з усім укладом нашого життя. Молодь повинна усвідомити, що куріння, пияцтво, наркоманія є результатом відсутності сили волі, невміння людини втриматись від спокус. Адже найбільше спустошує алкоголь і наркотик сферу духовного життя людини, її моральність. Під його впливом втрачаються високі духовні якості, а замість них з'являються негативні. Так, любов до Батьківщини, відданість ідеалам переходять у безідейність і зраду; працелюбство – у неробство й дармоїдство; піклування про збереження й примноження суспільного добра – у його розкрадання, висока свідомість громадського обов'язку – у невиконання елементарних обов'язків; колективізм і товариська взаємодопомога – у пияцьке розуміння дружби; гуманізм у жорстокість до людей; чесність і правдивість в облудність і брехливість; простота й скромність у громадському й особистому житті – у порушення громадського порядку; взаємна повага в сім'ї, піклування про виховання дітей – в сімейні трагедії, дитяче сирітство при живих батьках; непримиренність до несправедливості, дармоїдства, нечесності, кар'єризму, користоловства – перетворюються у свої антиподи.

У дітей необхідно формувати негативне ставлення до наркотичних речовин. Усяке вживання повинно розглядатись педагогами й батьками як моральна вада, а втримання від нього – як норма моральної людини. У дітей слід формувати почуття громадянськості, причетності до справ країни, свого народу. Якщо в дитини постійно виховується почуття обов'язку, відповідальності, гідності, то вона сама зуміє знайти правильне рішення в будь-якій ситуації, не перетвориться в раба тютюну, спиртного чи наркотику.

Серед моральних якостей, які стримують людину від куріння, уживання алкоголю чи наркотиків, особливе місце займає почуття сорому. Відома велика охоронна сила сорому й величезна небезпека спиртного полягає в тому, що воно знижує силу цього почуття. Неминучим наслідком падіння сорому є поява брехливості, нещирості й неправдивості. Втрата здатності соромитись є найхарактернішою рисою алкоголіків і наркоманів, у яких це почуття нерідко повністю зникає.

У своїй статті «Для чого люди одурманюються» Л.М. Толстой підкреслює й важливість втрати совісті людьми, які зловживають алкоголем чи наркотиками. Він із цього приводу

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

пише: «Не в смаку, не в задоволенні, не в розвагах, не у веселошах лежить причина всесвітнього поширення гашишу, опіуму, вина, тютюну, а тільки в потребі приховати від себе вказівки совісті...» [3].

Тверезій людині совісно вкрасти, совісно вбити. Нетверезому нічого цього не совісно, і тому, якщо людина хоче зробити вчинок, який совість забороняє, вона одурманюється...

Люди знають цю властивість вина заглушувати голос совісті й свідомо вживають його із цією метою...

Мало того, що люди самі одурманюються, щоб заглушити свою совість, – знаючи, як діє вино, вони, бажаючи примусити інших людей зробити вчинок, противний їх совісті, навмисне одурманюють їх...».

Лікарі влучно назвали наркоманію проказою душі. Виникає збайдужіння до всього, хиріють здібності, світ звужується й збіднюється. Наркоман стає похмурим, дратівливим, жорстоким, часто спалахує гнівом. Виникають депресія (яка нерідко призводить до самогубства), сонливість. Уже через місяць-другий зникає інтерес до життя. Тут уже один крок до злочинності. Наркомани підробляють рецепти, крадуть гроші, розповсюджують наркотики. Що страшно – за рік кожен наркоман втягує у свою компанію до п'яти чоловік.

У процесі виховної роботи постає питання про «міру» вживання наркотичних речовин. У побуті часто керуються помилковими поглядами, що пити «в міру» як усі, – нормальне явище. Клінічні й соціологічні дослідження переконують, що понад 75 відсотків алкоголіків виростають саме в сім'ях, де має місце оте «в міру» вживання алкоголю.

У боротьбі з курінням, пияцтвом та наркоманією ніякі півміри не допоможуть. Тютюн, алкоголь, наркотики – це отруйні речовини, які згубно впливають на організм людини та її діяльність. І якщо людина не «вміла» пити чи вживати наркотики, вона законмірно перейде від малих «нешкідливих» доз до великих, безумовно шкідливих. Тому в дітей потрібно формувати негативне ставлення до тютюну, спиртного, наркотиків. Будь-яке їх уживання має розглядатись як аморальність, а втримання від нього – як норма моральної поведінки.

Школярі мають знати, що моральна деградація молоді людини під впливом тютюну, алкоголю й наркотиків приводить їх до правопорушення й злочину.

Школяр, який уживає наркотичні речовини, втрачає зв'язки із сім'єю та шкільним колективом, їх контроль за його поведінкою

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

зводиться до мінімуму. Він знаходить нових «друзів», які ставляться до нього невимогливо, підтримують його негативні прагнення, і він котиться по похилій площині. Поведінка такого учня імпульсивна, він конфліктує з оточуючими, агресивно ставиться до ровесників і старших. Усе це ускладнює його стосунки із близькими, сусідами, товаришами, а часто призводить і до порушення ним норм моралі й права.

Наркотичні речовини міняють характер неповнолітнього, убивають його моральні ідеали, він стає егоїстичним, вічно незадоволеним, слабшає його воля, pojawiaються нездорові потреби, показна відвага, роздратованість, знижується опірність негативним впливам, виникає самовпевненість, втрачається самоконтроль і почуття відповідальності за свої вчинки. Разом із тим формується моральна нестійкість, розбещеність, жорстокість, цинізм та інші негативні риси. Саме в стані алкогольного чи наркотичного сп'яніння вчинюється переважна більшість злочинів. Так, біля 70% вбивств, 80-90% хуліганських учинків здійснюється в стані сп'яніння. Деградація особистості наркомана є однією із чітко виражених причин вчинення ним правопорушень. Через хронічну нестачу грошей на придбання наркотиків пошуки способів їх отримання перетворюються в головну ціль щоденної діяльності цих людей. А така діяльність, як правило, стає злочинною.

Одним із питань змісту антинікотинної, антиалкогольної та антинаркотичної виховної роботи є розкриття згубної дії наркотичних речовин на здоров'я людини, особливо на молодий організм. Тютюн, алкоголь і наркотики за своїм хімічним складом можна віднести до сильно діючих отрут. Так, наприклад, доза в 7-8 грамів алкоголю на кожен кілограм ваги тіла дорослої людини є смертельно небезпечною. Для дітей смертельна доза алкоголю біля трьох грамів на кілограм ваги тіла, для підлітків – чотири-п'ять грамів (0,25-0,5 л горілки). Ужитий алкоголь тривалий час зберігається в організмі людини. У крові його можна виявити на третій і четвертий день після вживання, у мозку – навіть на сімнадцятий.

Алкоголь і наркотики виснажують організм, порушують його захисну функцію. Хворі алкоголізмом та наркоманією важче переносять різні інфекційні захворювання. Систематичне вживання алкоголю чи наркотиків скорочує життя. Так, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, серед причин смерті наслідки алкоголізму займають третє місце після серцево-судинних захворювань і злоякісних пухлин. Люди, які

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

систематично вживають алкогольні напої, живуть у середньому на 10-15 років менше ніж непитущі й помирають у більшості випадків ще в розквіті сил (50-55 років). І навіть ті, хто, не дивлячись на зловживання алкоголем, доживають до 60 років і більше, передчасно старіють, дряхліють внаслідок поразки внутрішніх органів, нервової системи.

Матеріали тієї ж Всесвітньої організації свідчать, що смертність серед курців на 30-80% вища ніж серед некурців, причому вона зростає зі збільшенням кількості викурюваних сигарет. Найвища смертність серед курців спостерігається у віці 45-54 років; особливо висока серед людей, які почали курити в молодому віці, і серед тих, хто затягується димом. Смертність серед тих, хто покинув курити, нижча. Причиною близько 80% випадків смертності були рак легень, бронхіт, емфізема легень, ішемічна хвороба серця та інші захворювання.

Серед любителів наркотиків спостерігається висока смертність. Адже вона може наступити в будь-який момент – від серцевого нападу, зараження крові, від виснаження організму, від нещасних випадків. Від інфекційних захворювань помирають 30% наркоманів, приблизно стільки ж – від самогубств, 40% – в усіх інших випадках. Типова смерть наркомана – від передозування наркотику.

Одним із важливих питань змісту виховної роботи в школі є розкриття шкідливості впливу тютюну, алкоголю, наркотиків на трудову діяльність людини. Учні, як майбутні працівники різних сфер народного господарства, повинні мати уявлення про вплив уживання цих речовин на продуктивність праці, на виробничі стосунки, про те, що є причиною простоїв машин, браку, невиходів на роботу, зривів виконання виробничих завдань, тощо.

Розкриваючи ці питання, учитель наголошує, що в зв'язку з науково-технічним прогресом характер виробництва постійно ускладнюється й вимагає від людини великих зусиль, чіткості й уважності в роботі. Продукція, яку випускають заводи нерідко складається із сотень деталей, і недбале виконання будь-якої з них зумовлює непридатність усього виробу. Особливо дається взнаки такий брак на різних потокових і автоматичних лініях, коли від працездатності однієї людини залежить продуктивність праці й кінцевий результат десятків і сотень інших людей. У таких умовах допущений п'яницею чи наркоманом брак на десять гривень перетворюється на збитки в тисячі гривень.

Значно знижується продуктивність праці й внаслідок куріння. Викурювання навіть кількох сигарет на день уповільнює

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

швидкість реакції на зовнішні подразнення, що приховує в собі велику небезпеку, зокрема, під час роботи на верстатах із великими швидкостями, а також для водіїв транспортних засобів.

У свій час на своїх підприємствах у Детройті Генрі Форд заборонив курити протягом усього трудового дня. Усі робітники повинні були давати розписку, що у випадку порушення будуть тут же звільнені. Суд підтримав Форда, оскільки він із цифрами в руках довів, що піклується про здоров'я. Слід додати, що після цього продуктивність праці на заводах Форда виросла на 8 відсотків.

Спостереження педагогів і лікарів свідчать про різко негативний вплив уживання алкоголю на розумові здібності підлітків, на їх навчання й дисципліну. Так, лікарі й педагоги Відня провели дослід, які дозволили оцінити вплив алкоголю на успішність школярів. Виявилось, що серед тих, хто зовсім їх не вживав 45% училось дуже добре, 48% – задовільно й 7% – незадовільно; ті, що отримували алкоголь рідко, відповідно: 35%, 56%, 9%; ті, хто отримував алкоголь регулярно один раз на день: 27%, 59%, 14%; ті, хто отримував алкоголь регулярно два рази на день: 20%, 50%, 25%; ті, що отримували алкоголь регулярно три рази на день: 0%, 33%, 67%.

Ці дані виразно показують, який негативний вплив виявляють так звані незначні дози алкоголю, що дорівнюють приблизно 12-15 грамів на день.

У стані алкогольного чи наркотичного сп'яніння підлітки значно швидше й легше ніж дорослі втрачають над собою контроль, позбуваються можливості критично ставитись до своєї поведінки, стають неврівноважені, легко збуджуються. Усе це полегшує або безпосередньо викликає здійснення ними аморальних учинків, правопорушень і злочинів. Кримінологія стверджує, що приблизно 60 процентів злочинів неповнолітні вчинили в нетверезому стані. Ведучи мову про шкідливі звички куріння, алкоголю й наркотиків, варто зосереджувати увагу учнів на питанні так званого «пасивного» куріння. Так, під час куріння 20% нікотину проникає в організм курця, 25% його руйнується в процесі згоряння тютюну, 5% залишається в недопалку, а 50% потрапляє в повітря. З повітрям, що його видихає курець у навколишнє середовище надходить 68% нікотину, а також окис вуглецю чи інші шкідливі речовини. Перебування лише протягом однієї години в накуреному непровітрюваному приміщенні «відповідає» викурюванню чотирьох сигарет. Концентрація карбоксигемоглобіну в пасивних

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

курців досягає 1,4 %, тобто, лише в 3-7 разів менша ніж в активних курців (4,4-9,5%). Отже, багато людей, по суті, отруюються тютюновим димом, і вся відповідальність за це лягає на активних курців. Ще Л.М.Толстой писав: «Кожна людина нашого сучасного середнього виховання визнає за невихованість... порушувати здоров'я інших людей. Ніхто не дозволить собі помочитись в кімнаті, де перебувають люди, або зіпсувати повітря... Але з тисячі курців жоден не посоромиться напустити нездорового диму, де дихають повітрям жінки, діти, які не курять, не відчуваючи при цьому ні найменшого докору сумління» [3].

Зрозуміло, що в організмі людей, які зазнають «обкурювання», відбуваються приблизно такі ж самі зміни, як і в курців: порушується газообмін, частішає дихання, змінюється ритм серцевої діяльності, швидше настає втома, з'являється кашель, тощо. Забруднене тютюновим димом повітря може спричинити загострення бронхіальної астми, зумовити хворобливі симптоми у хворих на алергію, приступи стенокардії тощо.

Про небезпеку «пасивного» куріння свідчать такі факти. Навіть малої дози тютюнового диму, який потрапив до кімнати, де знаходиться дитина, досить, щоб у неї піднялась температура. На думку спеціалістів, 60 відсотків дітей, які хворіють на легені, виростають у сім'ях, де батьки курять у кімнаті. У сім'ях, де курили батьки, 67 відсотків хлопців і 78 відсотків дівчат також починають курити, а згодом, ставши дорослими, 80 відсотків дітей курців зберігають звичку. Якщо підліток викуриє хоч би дві цигарки, в 70 випадках з 100 він буде курити все життя.

Розглянуті нами питання змісту антиалкогольної та антинаркоманної виховної роботи реалізується в процесі вивчення навчальних предметів і в позакласній роботі з учнями.

Література:

1. Конституція України. – К., – 1996.
2. Державна національна програма «Освіта», Україна XXI століття. – К., 1999.
3. Толстой Л.М. Полное собрание сочинений в 90 т. – М., 1928-1958. – Т. 27. – С. 269-288.
4. Борисов Б.В., Василевская А.П. Алкоголь и дети. – М., 1981. – С. 42.
5. Ягодинский В.Н. Школьникам о вреде алкоголя и никотина. – М., 1985. – С 68.

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА

У статті розкрито процес формування мінімальної комунікативної компетенції студентів/курсантів як однієї з основних умов реалізації комунікативного підходу до навчання іноземних мов у вищих юридичних навчальних закладах.

За умов сучасних інтеграційних процесів посилюються взаємозв'язки й взаємовпливи між національними освітніми системами на Європейському континенті. У міжнародному педагогічному словнику з'явилось нове поняття «європейський вимір в освіті і вихованні» (European Dimension in Education), яке позначає процеси розбудови єдиного європейського освітньо-виховного простору. Серед чинників, які безпосередньо впливають на формування висококваліфікованих спеціалістів (освічених людей, здатних серед великої кількості інформації виділити особистісно значимі знання й розуміти, як їх використати в конкретній ситуації), є володіння ними іноземною мовою, що стає значимою особистісною характеристикою фахівця й передбачає його здатність вступити в ділову комунікацію в професійній і суспільно-політичній сфері не тільки рідною, але й іноземною мовою. Адже іноземна мова – це багате поєднання культурно-історичних і соціально-суспільних явищ, і тому будь-яке звернення до неї не може бути лише простим опрацюванням правил і норм. Кожне часткове явище мови повинно розглядатися в широкому контексті історії, культури, соціології, психології й тих галузей знань, які формують світоглядні основи особистості.

Сьогодні, говорячи про навчання іноземної мови, неможливо відокремлювати цей процес від процесу міжкультурної комунікації. У зв'язку з цим виразно простежується потреба у формуванні саме іншомовної комунікативної компетенції. Процес мовної, особливо іншомовної комунікативної комунікації являє собою настільки складне й багатоаспектне явище, що його адекватний розгляд навряд чи можливий у межах розуміння логічної і граматичної структури мови, його лексичного змісту. У сучасній лінгвістиці та методиці комунікативна компетенція визначається як володіння лінгвістичною компетенцією, тобто

^{*} © Огородник Н.Є.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

певною сумою зведень мовного матеріалу, уміння співвідносити мовні засоби з завданнями й умовами спілкування, з огляду на соціальні норми поведіння та комунікативну доцільність висловлення [1, с. 2].

Іншомовну комунікативну компетенцію розуміють як «орієнтацію не носія мови», котрий говорить іноземною мовою, свого мовного поведіння на іноземного адресата, тобто успішне використання фонових знань про культурно обумовлені комунікативні особливості іноземного адресата, а також комплекс умінь враховувати наявні міжкультурні комунікативні розбіжності в ході спілкування з носіями певної іноземної мови» [2, с. 27].

Нині однією з основних проблем викладання іноземних мов в Україні є визначення цілей, а також адекватного їм змісту навчання, при розробці яких найбільш ефективними видаються ідеї про навчання не просто мови, а саме іншомовної культури в широкому розумінні цього слова. Не менш важливим є також факт того, що соціокультурні знання використовується не тільки як засіб спілкування на міжособистісному рівні, але і як засіб збагачення духовного світу особистості на основі набуття знань про культуру країни, мову котрої вивчають. Таким чином, іншомовна комунікативна компетенція є, безперечно, поняття багаторівневе і багатокомпонентне.

Опис мінімального комунікатора, тобто тієї «лінгвістичної здібності», яка дасть можливість забезпечити реалізацію намічених комунікативних цілей навчання, наводить програма навчання іноземної мови [3, с. 211], за якою практична мета навчального курсу полягає у навчанні студентів і курсантів спілкування іноземною мовою. Випускники вищих навчальних закладів повинні вміти робити усні повідомлення і вести бесіду іноземною мовою, розуміти її на слух. Проте в умовах діючих навчальних планів студенти/ курсанти дійсно зможуть навчитися користуватися іноземною мовою як засобом спілкування, якщо не внести в це поняття певні обмеження.

Мовне спілкування відноситься до найбільш складного виду людської діяльності й передбачає високий ступінь розвитку мовленнєвих навичок та вмінь. У свою чергу навчальне спілкування має свою специфіку, оскільки, по-перше, відбувається, головним чином, на занятті, тобто у відносно штучних умовах; по-друге, носить своєрідний характер, бо має обмежені рамки, але при цьому одночасно переслідує мету оволодіння всією системою мови.

Усне мовлення протікає в певних умовах, які впливають на

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

його характер. Це умови позамовного (екстралінгвістичного) характеру. До них відносяться: ситуація, оточуюче середовище, в якому протікає мовленнєва діяльність, вік і рівень розвитку студента/курсанта, тема розмови, направленість на сприйняття мовлення слухача, міміка, жести та ін. Всі фактори є дієвими насамперед у діалогічному мовленні, але й у певній мірі й у монологічному [4, с. 114].

Діяльність навчального мовленнєвого спілкування забезпечується володінням студентами/курсантами так званим комунікативним мінімумом.

У вивченні іноземної мови традиційно виділяють граматичний, лексичний і фонематичний мінімуми. У цьому підході за основу береться система мови. Відштовхуючись від принципу комунікативності, слід виділити комунікативний мінімум, який базувався б на граматичному, лексичному і фонетичному мінімумам і забезпечував би діяльність мовленнєвого спілкування студентів/курсантів [5, с. 36].

З цього випливає, що в результаті оволодіння комунікативним мінімумом у студентів/курсантів вищих юридичних навчальних закладів повинна формуватися мінімальна комунікативна компетенція, що забезпечуватиме навчальне мовленнєве спілкування.

Серед компонентів комунікативного мінімуму виділяють: 1) сфери спілкування; 2) теми і проблеми, що обговорюються; 3) типи ситуацій; 4) типи комунікативних завдань; 5) мовленнєві дії для визначених типів ситуацій; 6) мінімум мовних засобів, які реалізують дані комунікативні завдання у визначених ситуаціях [5, с. 36]. Специфікою навчання іноземної мови у вищих юридичних закладах є його фахова спрямованість. З огляду на це, компоненти комунікативного мінімуму мають певні обмеження.

Як відомо, усне спілкування здійснюється у таких сферах: соціально-побутової, сімейній, професійно-трудовій, соціально-культурній, сфері суспільної діяльності, адміністративно-правовій, видовищно-масовій, ігровій і розважальній. Для студентів /курсантів вищих юридичних закладів слід обмежитися таким мінімумом сфер спілкування: професійно-трудова, адміністративно-правова, соціально-культурна та сфера суспільної діяльності [6, с. 18].

Теми являють собою добір текстів, пов'язаних з професійною діяльністю та наповнених фаховою лексикою.

Третій компонент комунікативного мінімуму – типи ситуацій. У методиці під мовленнєвою ситуацією, як правило, розуміють

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

екстралінгвістичні обставини, сукупність оточуючих предметів та явищ [5, с. 37], в яких проходить спілкування.

Типи комунікативних завдань для вищих юридичних навчальних закладів також відрізняються фаховою спрямованістю. Тут можна обмежитися вмінням виступати з повідомленням на фахову тематику, у ролі одного з учасників судового розгляду, вміння вступати в дискусію, пов'язану з професійною діяльністю. Відбір комунікативних завдань до кожного з типів ситуацій проводиться згідно з основними функціями спілкування і запланованим мовним продуктом. Типи комунікативних завдань можуть бути такими: інформування, спонукання, оцінювання (висловлення своєї думки).

Мовленнєві дії повинні бути пов'язані з визначеним типом ситуації. У завдання вищих навчальних юридичних закладів входить володіння певною кількістю мовленнєвих дій, яка відповідає певним типам ситуацій і реалізується мінімумом комунікативних завдань відповідно до кожного типу ситуації.

І, нарешті, мінімум мовних засобів реалізує себе у фаховій лексичі. Суть лексичного відбору полягає в тому, щоб з величезної кількості слів і фразеологічних словосполучень іноземної мови відібрати тільки ті, засвоєння яких в першу чергу необхідне для досягнення поставленої мети навчання. Відбір мовних засобів передбачає навчання студентів/курсантів різноманітним синонімічним засобам для висловлювання одного й того ж комунікативного наміру, в тому числі різноманітних стійких словосполучень і кліше.

Третій компонент комунікативного мінімуму – типи ситуацій є важливим фактором навчального процесу. Методична література пропонує найрізноманітніші класифікації ситуацій. Відносно застосування їх у вищому юридичному закладі, важливим є виділення певної кількості ситуацій і конкретних комунікативних завдань для того, щоб на їх основі формувати елементарну комунікативну компетенцію. важливим є також поділ ситуацій на реальні та уявні, які, в свою чергу, можуть бути стандартними та нестандартними. Як мінімум для вищих юридичних навчальних закладів можна виділити чотири типи ситуацій:

- реальні стандартні: сьогодні День Конституції, зробіть повідомлення про цей день, обговоріть основні статті Конституції, яка стаття, на вашу думку, має найбільше значення;
- уявні стандартні: уявіть, що ви один із учасників судового процесу, розіграйте ситуацію зі щоденної роботи працівника міліції;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- реальні нестандартні ситуації можуть виникати під час обговорення нового проекту закону, наступних виборів, актуальних міжнародних подій тощо;

- уявні нестандартні: різноманітні ситуації для обміну думками, проблеми для обговорення: що означає бути громадянином України? Як ти уявляєш свою майбутню професію? Чи реалізується принцип демократії в Україні? тощо.

Найбільш ефективним методом реалізації третього компоненту комунікативного мінімуму, тобто ситуацій, є рольова гра, до структури якої входять: ролі, вихідна ситуація, рольові дії.

Ролі, які виконуються студентами/курсантами на занятті, можуть бути соціальними та міжособистісними. Вихідна ситуація виступає як спосіб організації гри. У свою чергу, рольові дії, що виконуються студентами/курсантами, тісно пов'язані з їхніми ролями.

Конвекційна функція мовленнєвого спілкування (мовленнєвий етикет) реалізується в перших двох видах ситуацій: реальних і уявних стандартних. Пізнавальна, регулятивна та ціннісно-орієнтована функції спілкування реалізуються в третьому та четвертому типах ситуацій: реальних і уявних нестандартних.

Для розвитку мовлення студентів/курсантів слід якнайширше використовувати всі типи ситуацій, причому в усіх основних функціях спілкування. Важливо навчити їх питати про щось або повідомити якусь інформацію, підтвердити, заперечити, описати явище, заборонити, пояснити, порадити, висловити свою думку, оцінити [5, с. 39].

Матеріалом для розвитку мовлення можуть виступати не лише мовленнєві зразки (розповідні, питальні та спонукальні речення), а також готові фрази. Як засоби створення ситуацій рекомендуються: словесний опис ситуації, використання ілюстрованої наочності, інсценізація готових текстів, природної життєвої ситуації.

Таким чином, під час формування мінімальної комунікативної компетенції студентів/курсантів як однієї з основних умов реалізації комунікативного підходу до навчання іноземних мов у вищих юридичних навчальних закладах стає можливим виділення комунікативного мінімуму, що забезпечує навчальне мовленнєве спілкування, яке містить: сфери та функції спілкування, теми і проблеми, типи ситуацій, узагальнені типи комунікативних завдань. Оволодіння таким комунікативним мінімумом студентами/курсантами дає їм можливість використовувати іноземну мову як засіб спілкування у своїй професійній діяльності.

Література:

1. Алексеева О.В. Теория і практика виховання громадянськості в школах Франції у контексті Європейської інтеграції: Автореф. дис.. канд. пед наук: 13.00.07 / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 18 с.
2. Гуревич Р. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Вип. 4. – К., 2002. – С. 62-67.
3. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 250 с.
4. Методы развития речевых умений / Под ред. Миролюбова А.А., Рахманова И.В, Цетлин В.С. – М.: Просвещение. – 114 с.
5. Корнеева З.В. Об отборе коммуникативного минимума для начального этапа обучения в средней школе // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1989. – № 1. – С. 36-41.
6. Скалкин В.Л. Сферы устногоязычного общения и обучения речи // Русский язык за рубежом. – 1973. – № 4. – С. 18.

Полушкіна Н.П.*

**ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ТА МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ**

У статті розкрито історію використання основних напрямків та методи вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах МВС України та їх вплив на формування особистості майбутнього правоохоронця.

У зв'язку з тим, що на сучасному етапі все більшого поширення набуває міжнародне співробітництво, а також відбувається взаємопроникнення культур різних народів, усе актуальнішими стають питання, пов'язані з методами вивчення іноземної мови. Сучасні вимоги підготовки майбутніх працівників МВС постійно зростають та потребують більш професійного підходу до навчально-виховного процесу у вищих юридичних закладах міністерства внутрішніх справ. Тому сьогодні великого значення набуває якісна всебічна освіта висококваліфікованих фахівців, які б були спроможні збагачувати свій досвід та обмінюватися своїми професійними здобутками та знаннями з фахівцями інших країн. Для здійснення цього завдання особлива увага повинна приділятися саме вивченню іноземних мов професійного спрямування, як однієї з найважливіших складових частин навчального процесу сучасного працівника МВС.

* © Полушкіна Н.П.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Методика викладання іноземної мови розвивалася поступово в історичній послідовності. Завдяки цьому ми маємо можливість використовувати педагогічну та методологічну спадщину.

Не дивно, що з давніх часів люди ставили питання перед собою: яким чином можна вивчити мову або покращити свої знання в ній? Ще філософи античного світу вважали, що основним методом навчання іноземної мови є імітація. В античній Греції було навіть проведено експеримент, який дозволяв визначити, чи зможе дитина вивчити іноземну мову, перебуваючи в ізоляції. Аристотель вважав, що інстинкт наслідування є природженим, а людина тим і відрізняється від інших живих істот, що бажає мати здібності до наслідування та набуває свої перші навички завдяки імітації [1].

З іншого боку, існувала думка, що вивчення іноземної мови необхідно будувати на основі підручників, де структура мови описана найбільш точно (особливо граматична). Наприклад, підручник із граматики латинської мови (IV сторіччя, автор – Донатус) сприймається як зразок методики викладання латинської мови.

Усі шляхи навчання були емпіричними. Але все ж таки вони мали щось загальне: у їх перехрещенні перебувають основні положення щодо набуття знань про мову. Ці основні концепції Вальтер Апелът називає основними напрямками. Основний напрямок упроваджується при навчанні іноземної мови завдяки навчальній діяльності – із залученням окремих часткових способів, комплексно та інтегративно. Під поняттям окремих часткових способів розуміють одиничні конкретні дидактико-методичні дії як складові процесу навчання, як особливі шляхи для досягнення зазначеної мети навчання (наприклад, колективне скандування – як засіб удосконалення вимови) [2].

Навчальна діяльність підтримується різними матеріально-об'єктивними засобами навчання, які сприяють досягненню освітніх та виховних цілей у процесі навчання іноземної мови.

Основні напрямки обумовлюються не тільки особливостями та здібностями людини, але й громадським базисом. У цьому плані важливу роль відіграє загальнонауковий, а також духовно-культурний рівень розвитку [3].

У наш час визнано, що мовознавство, психологія та педагогіка виступають базовими науками в методиці вивчення іноземної мови. Важливе значення при цьому має мотивація до навчання, без якої жоден основний напрямок або метод не зможуть досягти своєї мети.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

При вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах МВС необхідним є висвітлення таких питань:

1. Необхідно враховувати, з якою метою проходить навчання та що необхідно вивчити; які наявні мовні та предметні матеріали (якої тематики); які мовні навички та вміння необхідно опанувати в першу чергу. При цьому виникає необхідність розглядати виховні та освітні цілі як єдність. На цьому етапі виникають певні труднощі, викликані особливостями опанування навичками іноземної мови спільно з набуттям знань у певній галузі. При навчанні іноземної мови знання стають базовою основою для розвитку діяльності, тому такі галузі, як фонетика, лексика, граматики повинні бути покладені в основу навчання. Велике значення має тематика, яка реалізується у визначених текстах. Вибір теми може вплинути на мету та зміст навчання іноземної мови, а також на його основні методичні напрямки.

2. Як необхідно навчати іноземних мов та вивчати їх? На це запитання можна відповісти, перш за все правильно зробивши методичний вибір, а також дотримуючись порядку подачі мовного матеріалу. Необхідно враховувати багатогранність навчального процесу, слід дати критично-історичну оцінку. Це потрібно для більш чіткого визначення власних позицій та відповідних висновків.

Інститут навчання іноземної мови в Європі тісно пов'язаний із розвитком феодалізму та поширенням християнства в нових державах середньовіччя. У цей період підвищується увага до граматичного напрямку у вивченні іноземної мови. Стає актуальним положення про те, що кожна наукова дисципліна відрізняється від інших диференціацією та спеціалізацією предмету. І це зумовлює відмінність у застосуванні тієї чи іншої методики. З'явилася необхідність підведення під уже існуючі основи лінгвістично об'ґрунтованих мовних методичних концепцій навчання іноземної мови та їх використання на практиці. Цьому напрямку слідували Томас фон Аквіно, Донатус, Лемм, Лутнер, Хегел та ін. [4].

З'являється необхідність розвитку лінгвістичної теорії навчання іноземної мови. Дослідники звертаються до проблематики відносин між теорією та методом. Пошуки відповіді на запитання «Що таке мова» призвели до визначення, що мова, як і багато інших явищ об'єктивної реальності, – упорядкована й має свою структуру. І цю структуру з античних часів називали граматиною. Поступово відбувається методичний розвиток граматичного напрямку та його методів. Це знаходить

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

своє відображення й у наш час. Прихильники граматичного напрямку виступали за використання диференційних методичних засобів під час роботи над граматикою, лексикою та фонологією, а також при інтерпретації або аналізованні тексту.

Граматичний напрямок відрізнявся мовною методичною єдністю, але й водночас перебував під впливом культу правил (учням необхідно було вивчати великий обсяг нормативних мовних правил граматики). Ще одним негативним аспектом граматичного напрямку був культ вивчення напам'ять, від чого свого часу дуже страждали учні. На жаль, у межах цього напрямку розглядали навчання як не контекстуальне й не комплексне.

З давніх часів люди вимушені були вивчати іноземні мови – це було викликано необхідністю спілкування народів різних країн. І вже в той період з'являються перші вчителі та перші методики навчання. На противагу домінуючим школам «граматистів» ця методика, що передбачала природне сприйняття, базувалася на:

- природній мові;
- природній мовній імітації;
- використанні природних комунікативних ситуацій;
- дидактичному використанні природних принципів.

Наприклад, прихильник природного напрямку Хеддер вважав, що призначення людини – це творення суспільства, для чого природно й необхідно вдосконалювати мову. Дослідниками цього методу виступали Ратке, Франке, Коменіус, Баседов та інші. У цей період переоцінювалася провідна роль учителя, власного досвіду, суб'єктивного стилю навчання та індивідуальних методів. Пізніше критично розглянутий суб'єктивізм порівнювався з інтуїцізмом. Мовна діяльність будувалася на механічному навчанні з елементами одноманітної монотонної організації занять. Як правило, такий хід уроку служив для усних вправ. Не завжди бралася до уваги різниця між усною та письмовою формами мови, багато усних вправ базувалися лише на повторенні не комунікативно, а тільки інформативно орієнтованих текстів із підручника, що дозволяло розвивати лише усні навички.

Існувала також помилкова думка, що іноземної мови необхідно навчати, використовуючи ті ж форми, що й при навчанні рідної мови. На жаль, і в наш час є прихильники цього помилкового погляду. Виникнення спеціально спрямованих природних реформаторських методик стало основною перспективою для природного напрямку у вивченні іноземної мови.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

У 20-му сторіччі поряд із методичними способами та концепціями природного й граматичного походження особливого значення та уваги набув аудіолінгвістичний напрямок, в якому прихильники передбачали говоріння як вирішальний базис.

Сучасне поняття «аудіолінгвістичний» уперше з'явилося в документі 1958 року «Сучасна іноземна мова у вищій школі» (автор М.С. Джонстон). Раніше існувало поняття «аудіолінгвізм». Прихильниками цього методу були Хорнбі, Маликовські, Ладо та інші. Домінуючими положеннями цього напрямку було сприйняття на слух та говоріння. Використані в навчальному процесі матеріали були не завжди змістовними. Застосовувався також прийом неусвідомленого навчання, який призводив до того, що учнями засвоювався навчальний матеріал через імітацію, вивчення напам'ять, а також вивчення напам'ять. Багато викладачів цього напрямку не приділяли достатньої уваги різниці між навчальними процесами під час вивчення рідної мови та іноземної. У викладанні мала перевагу лінгвістична догма, яка виключала комунікативні норми. Але поряд із цим спостерігалися також позитивні моменти. Наприклад, аудіолінгвістичний базис показав, що усна мовна вправа є основою в процесі мовного засвоєння, бо здібність слухати та говорити є входом у мовне середовище.

Відбувається також посилення наочного аспекту, перш за все завдяки появі та розвитку нових аудитивних навчальних засобів (наприклад, використання магнітофону). Поширюється такий ефективний метод, як робота в лінгафонному кабінеті. З'являються численні іншомовні інтенсивні курси, які створені через різні індивідуальні та суспільні потреби (особливо економічні та політичні). Слід зауважити, що аудіолінгвістичний напрямок сприяв також утворенню єдності мови та культури, що розглядається як базис і мета процесу навчання іноземної мови.

Не можна заперечувати, що засвоєння іноземних мов відбувається також завдяки мовним рецепторам (таким, як очі та вуха). Осмислене сприйняття із самого початку було принциповим базисом для пізнання, оскільки тільки таким чином можна знайти шляхи до опанування іноземної мови. При цьому сприйняття є процесом і продуктом осмисленого пізнання, яке в дидактичній галузі знаходить свій вияв у наочності та демонстрації (дидактичне завдання для цілеспрямованої й організованої форми уроку із врахуванням єдності конкретного та абстрактного).

Наукова побудова занять ефективна завдяки взаємочасті зору та слуху, використанню людських здібностей, інформації та

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

досвіду. Але цей напрямок має такий недолік: розвинутий імітативно-інтуїтивний підхід до граматики поступово призвів до того, що багато учнів хотіли б у мовному навчанні мати обґрунтування того, що відбувається (тобто мати пояснення та мовний аналіз, а не задовольнятися лише глобально-синтетичними узагальненнями).

Існуючий аудіовізуальний напрямок зумовлює таку ситуацію, коли на заняттях виникають чіткі дидактичні етапи, які важко змінити (результатом чого часто буває пасивно-рецептивне ставлення учнів). Прихильниками цього напрямку були Ерасмус фон Роттердам, Коменіус, Зальцманн, Хаускнехт та інші. З 60-х років ХХ століття аудіовізуальні засоби навчання були обґрунтовані новими навчально-психологічними дослідженнями, які поширили існуючі суб'єктивно-емпіричні спроби. У межах аудіовізуального напрямку необхідною є наявність принципової вимоги аудитивно-візуальних навчальних засобів (телевізор і відеоманітофон).

Аудіовізуальний напрямок у навчанні іноземної мови в ХХ ст. зміцнив своє значення. У зв'язку з цим стає можливою інтенсифікація виховної активності, зокрема в суспільній, інтелектуальній та естетичній галузі; демонстрація мовного навчального процесу; підтримка індивідуального підходу до кожного учня в процесі навчання мови; розвиток мотивації в роботі над мовою; підтримка мовного та предметного матеріалу за допомогою зберігання необхідного мовленнєвого темпу та реакції учнів у розмові; проведення уроку іноземною мовою та обмеження інтерференції рідної мови; використання ситуативного мовного навчання.

Домінуючим принципом для успішного навчання іноземної мови є комунікативна активність. У цьому напрямку успішно працювали Бутцманн, Паул, Франке, Хеллвид, Джон Локк та інші. Цей напрямок передбачає комплексність під час розвитку чотирьох основних мовних діяльностей – сприйняття на слух, говоріння, читання та писання. У навчанні враховувалися індивідуальність та вікові особливості осіб, що вивчали іноземну мову.

На сучасному етапі навчання для досягнення найбільш ефективних результатів у вивченні іноземних мов важливу роль відіграє відбір максимально-результативних методик. Але цей вибір стає можливим лише з урахуванням розвитку. Цей досвід допоможе уникнути багатьох труднощів, які вже колись розглядалися; допоможе віднайти оптимальні шляхи ефективного розвитку процесу навчання іноземної мови. Кожний

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

напрямок має свої позитивні та негативні риси. І тільки досконале вивчення кожного напрямку допоможе вибрати найбільш оптимальні шляхи та методи навчання, вдале використання яких буде сприяти вивченню іноземних мов. Як справедливо зазначив Вальтер Апелт, «Хто бажає знати, куди він іде, повинен раніш за все дізнатись, звідки він прийшов» [5].

Література:

1. Галузинський В.М., Євтух М.В. Педагогіка: теорія та історія: Навч. пос. – К.: Вища шк., 1995. – 237 с.
2. Ильясов И.И. Структура процесса обучения. – М.: Изд. Моск. гос. ун-та им. М.В. Ломоносова, 1986. – 199 с.
3. Дернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Лингарт И. Процесс и структура человеческого обучения. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
5. Apelt Walter. Lehren und Lernen Fremder Sprachen. Volk und Wissen Verlag GMBH. – Berlin, 1991. – 298 S.

Falus I.^{*}

GONDOLKODÁS ÉS CSELEKVÉS A PEDAGÓGUS TEVÉKENYSÉGÉBEN

РОЗДУМИ ТА ВЧИНКИ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті видатним угорським ученим ведеться науковий попілог з ученими різних країн стосовно навчально-виховного процесу з боку вчителя. Розглядаються й аналізуються вчинки вчителя в його професійній діяльності.

In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001, Osiris kiadó, Bp. 2001. 213 -234.

Лáтсзóлаг elméleti jelentőséğű annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy az eredményes pedagógus munkájában mekkora és milyen szerepet játszik a gondolkodás és a megfigyelhető cselekvés. De csak láтсзóлаг van így.

Az erre a kérdésre adott, elméletileg végiggondolt, vagy csupán a döntésekben testesítélt választ függvényében határozhatjuk meg a pedagógusképzés és továbbképzés tartalmát, módszereit, ennek eredményeként születik meg állásfoglalásunk az iskolareformok esélyeiről, s végső soron a pedagógus sajátos szakmai tudásának elismerése befolyásolja a pedagógusok presztízsét, társadalmi megbecsültségét is.

^{*} © Falus I.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

A «pedagógusképzés» kezdetben, a többi mesterség elsajátításához hasonlóan az úgynevezett «tanoncmodell» mintáját követte: a tanári pályára készülő ifjú egy tapasztalt tanár mellett igyekezett ellesni a szakma műveléséhez szükséges fogásokat, majd maga is kísérletet tett arra, próbálkozások is tévedések sorozatán keresztül, hogy a modellként szolgáló tevékenységet elsajátítsa. Ez a képzési modell a tanítási tudást megfigyelhető és követhető fogások összességéként kezelte. Később a gyakorlat mellett szükségét érezték annak, hogy a pedagógusjelöltek – a gyakorlattól különálló – elméleti képzésben is részesüljenek, mivel feltételezték, hogy vannak olyan elméleti ismeretek, amelyeknek az elsajátítása kedvező hatást gyakorolhat a tanítási munka eredményességére. Kezdetét vette a pedagógusképzés történetét végigkísérő folyamat, amely az elmélet és gyakorlat jelentőségének, súlyának, sorrendjének tekintetében hol az egyik, hol a másik tényezőt részesítette előnyben.

A huszadik század hatvanas éveit megelőzően az a feltételezés uralkodott, hogy a filozófiai, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai ismeretek közvetlenül jótékony hatással lesznek a munka eredményességére. Egzakt vizsgálatok sorozata azonban kimutatta, hogy a fenti tudományok ismerete csak kis mértékben hat az iskolai gyakorlatra. /Combs, 1974, Conant, 1963, Koerner, 1963./

A hatvanas-hetvenes években, e felismerés hatására, a gyakorlati tevékenység elemeinek elsajátítása került a képzés középpontjába. E gyakorlat mögött, nyilvánvalóan a cselekvés primátusa húzódott meg a gondolkodással szemben – egészen a hetvenes évek közepéig, végéig. /Allen és Mtsai, 1969, Borg, 1970, Cooper, 1977, Falus, 1979, Gage, 1972, Perrott, 1982, Wragg, 1974./

Az újabb fordulatot a döntések szerepének a felismerése hozta. Kutatók sora fogalmazta meg, hogy nem elegendő birtokolni a tevékenység elemeit, a legfontosabb kérdés annak az eldöntése, hogy melyiket, mikor és hol kell alkalmazni. A döntés a pedagógus gondolkodásának egyik formája, eredménye. Tehát itt a gondolkodás előtérbe kerülésével állunk szemben. S az elmúlt két évtized kutatásai, fejlesztései, pedagógusképzési gyakorlata lényegében a gondolkodás tartalmának és formájának, sajátosságainak, hatásának, fejlesztésének kérdései körül összpontosultak.

Tanulmányunk ennek a szerteágazó problematikának a megvilágítására vállalkozik. Ezen a ponton csupán arra szeretnénk volna felhívni a figyelmet, hogy a gondolkodás és cselekvés szerepének és viszonyának feltárása nem pusztán elméletileg izgalmas, de közvetlen hatást gyakorolt és gyakorol a pedagógusképzés alapkérdéseire is.

A pedagógiai reformok, az iskolai innovációktól kezdve, az országos tantervi változtatásokig általában a pedagógusok ellenállásán buknak meg – állítják a reformok atyjai és megvalósítói. Ennek a

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

megállapításnak az egyik fele, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolai munka központi, megkerülhetetlen eleme a pedagógus, valós. A másik viszont, amelyik a pedagógusokat a változtatások akadályainak tekinti, a pedagógiai szakmai tudás félreértelmezéséből fakad. Mint erre tanulmányunkban részletesen kitérünk, a pedagógusnak élettapasztalatából, gyakorlatából, elméleti felkészültségéből kikovácsolódott gyakorlati tudása, nézetrendszere van. Ahhoz, hogy gyakorlatát megváltoztassa – ami a reformoknak a végső célja – módosítani kell gyakorlati tudását, nézetrendszerét. Ezek a jól beágyazott, tartósnak bizonyuló képződmények pusztán elméleti ismeretek közlésével, a reform céljainak, alapelveinek bemutatásával nem változtathatók meg. Szükség van a gondolkodás-alakulás hatásmechanizmusának ismeretére, s ennek felhasználására. Tanulmányunkban bemutatjuk a gondolkodás és cselekvés kölcsönhatására, e kölcsönösen összefüggő elemek alakulására vonatkozó legújabb kutatási eredményeket, az ezekből levonható konzekvenciákat.

Talán nem nehéz belátni azt sem, hogy a pedagógus presztízse szorosan összefügg a pedagógus gondolkodásáról, a pedagógiai tudásról vallott felfogással. Ha társadalmi méretekben elterjed az a hiedelem, hogy a pedagógiai tevékenység nem feltételez sajátos tudást, illetve, hogy a pedagógusok nem rendelkeznek egy olyan tudással, ami megkülönbözteti őket a laikusoktól, s aminek hatására a munkájukat eredményesebben tudják ellátni, ez óhatatlanul a szakma alábecsüléséhez vezet. Ha viszont bebizonyosodik, hogy van egy jelentős tudáskészlet, amit a pedagógusok birtokolnak, s amelyik eredményes, akkor ez megnöveli a pedagógusok autonómiáját mind az iskolafenntartókkal, az oktatáspolitikával, mind pedig a szülőkkel, a társadalommal szemben.

A gondolkodás és a cselekvés a pedagógus tevékenységében egymással szoros kapcsolatban álló, egymást átszövő, a gyakorlatban nehezen szétválasztható folyamatok. E folyamatok előzményeként, kísérőjeként és eredményeként jelennek meg a pedagógus nézetei és tudása.

A nézetek és a gyakorlati tudás egymáshoz közelálló, egymást részben átfedő fogalmak. A nézetek a gyakorlati tudáshoz képest átfogóbbak, szubjektívebbek, nehezebben változtathatók, míg a gyakorlati tudás, jöllehet szintén személyes és kontextusfüggő, de emocionális töltete kisebb, a gyakorlat szűkebb területére irányul, konkrétabb, könnyebben módosul.

A továbbiakban ezen képződmények tartalmát, hatásrendszerüket, kapcsolódásaikat elemzzük az utóbbi két évtized kutatásainak fényében.

A gondolkodás és a cselekvés viszonya

Gondolkodás és cselekvés a tanításban

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

A gondolkodás és a cselekvés kapcsolatát egyrészt egy adott időpontban célszerű vizsgálni: milyen szerepet játszik a tevékenységben a gondolkodás, a tudás, a kognitív folyamatok, másfelől ki kell térni arra a kérdésre is, hogy az adott gyakorlat /cselekvés és gondolkodás / kialakulásához hogyan járul hozzá a cselekvés, illetve a gondolkodás, az elmélet.

A gondolkodás és a cselekvés a gyakorlati tevékenységben együtt jelenik meg, s szétválasztásuk csak a kutatás, a tudományos megismerés számára lehetséges. – kínálkozik a legkézenfekvőbb válasz. /Richardson, 1996, 104 / A mindennapi megfigyelés is megerősíteni látszik ezt az álláspontot. A kérdező, a magyarázó, a gyerekek kérdéseire válaszoló tanár tevékenységében nem különül el a gondolkodás és a cselekvés. S még azt is nehéz eldöntenünk, hogy ez a tevékenység milyen mértékben tudatos, s milyen mértékben spontán, ösztönös, intuitív. Kétségtelen tény, hogy a tanórai tevékenység folyamatában a pedagógusok nem elemzik racionálisan az adott helyzet minden komponensét, nem mozgósítják vonatkozó pedagógiai és pszichológiai ismereteiket, sőt még talán korábbi saját tapasztalataik felidézésére sincs módjuk. S a tudatosságot látszik megkérdőjelezni az a tény is, hogy a rendelkezésre álló ismeretek mennyisége nem vezet automatikusan eredményesebb cselekvéshez.

Tapasztalt, eredményes pedagógusok gyakran kevésbé tudnak magyarázatot adni egyébként észszerű és eredményes döntéseikre, tevékenységükre, mint kezdő társaik. Mindezek a jelenségek azonban nem kérdőjelezik meg a tudatosság, a gondolkodás jelenlétét a cselekvésben, pusztán érvényesülésének bonyolult hatásmechanizmusára hívják fel a figyelmet.

A gondolkodás, tudás és a cselekvés kapcsolatára az első választ a behaviorista szemléletet felváltó döntéshozatali paradigma adta. Ennek a szemléletnek a képviselői úgy képzelték, hogy a gondolkodásnak igen jelentős szerepe van a tevékenységben, sőt a döntést tekinthetjük a legjelentősebb tanítási készségnek. /Itt még jól tetten érhető a behaviorista terminológia hatása. /

A döntések különböző fajtáit mutatták ki: a tevékenység során megvalósuló azonnali, illetve a később meghozható reflektív, egyszerű és összetett, tudatos és nem tudatos, cselekvést igénylő, illetve nem igénylő döntéseket. /Sutcliffe és Whittfield, 1979./

A döntéshozatali elképzeléssel kapcsolatban több kérdés, ellenvetés is megfogalmazódott. Beszélhetünk-e egyáltalán nem tudatos döntésekről, Milyen tudás szükséges a döntések meghozatalához, rendelkezésre áll-e elegendő idő a tanítás menetében a döntések meghozatalához stb. /McLeod és McIntyre, 1977/

Az úgynevezett technikai racionalista álláspont segítségével, amely az elméleti ismeretek alkalmazásaként fogja fel a gyakorlatot, nehezen

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

volt megmagyarázható a pedagógusok által óránként meghozott nagyszámú döntés mikéntje.

Elfogadhatóbb magyarázatnak látszik az úgynevezett sémaelmélet, amely szerint a pedagógusok tudatában a gyakorlat során bizonyos tudásrendszerek, sémák alakulnak ki, s ezek segítségével a tanár szinte automatikusan hozza meg döntéseit. A sémaelmélet szerint a gyakorlat során egyre több és differenciáltabb, egyszerűbb és bonyolultabb séma alakul ki, s ez a magyarázata annak, hogy a tapasztaltabb pedagógusok a valóság több elemét figyelembe véve, s ugyanakkor gördülékenyebben, eredményesebben hozzák meg döntéseiket. /Brown és McIntyre, 1993, 5-6. Eysenck és Keane, 1997, 287-304, Falus, 2001, Norlander, 1999, 25./

«A sémák /rutinok / felismerése lehetővé teszi a tanár számára, hogy a kontextust azonnal értékelje és előzetes tervét a változó kontextusnak megfelelően adaptálja. A tapasztalt szakember tevékenysége azon múlhat, hogy képes-e tudatos gondolkodás nélkül komplex cselekvések sorozatát végrehajtani, amíg a fontos elemek a tudatalattiból tudatossá válnak. Az intuitív szakember felhasználja a szándékos gondolkodást is, ha problematikus helyzet áll elő.. « /Atkinson és Claxton, 2000, 6. /

Schön szerint a gondolkodás három szintjét különböztethetjük meg a gyakorlatban annak explicit volta, illetve tudatossága szerint. A cselekvésben érvényesülő tudás /»knowing in action« / szintjén a gondolkodás szinte teljesen implicit, magában a cselekvésben testesül meg. A cselekvés során megvalósuló reflexióra /»reflection in action«/ nehézségek felmerülése esetén kerül sor, ilyenkor értelmező folyamatunkat tudatosítjuk, anélkül, hogy a cselekvést leállítanánk. A cselekvés utáni reflexió /»reflection on action« / esetében megkíséreljük magunk és mások számára is részleteiben elemezni a történeteket, levonni a tanulságokat. /Schön, 1983, 32 –35. /

Brown és McIntyre /1993, 17. / hasonló nézeteket fejt ki a mesterségbeli tudásról /craft knowledge/, megállapítva, hogy ennek nagy része nem fogalmazódik meg szavakban, és a tanításukban spontán módon, rutinszerűen és néha tudattalanul érvényesül.

A gondolkodási folyamatoknak a tanításban betöltött szerepét szándékozik megvilágítani az 1. ábra /Atkinson és Claxton, 2000, 7. /

Az ábra egyes komponenseinek részletes elemzésére a későbbiekben visszatérünk. Jelenleg annyit kell leszögeznünk, hogy a látszólag intuitíve végzett tevékenységben is helyet kapnak az elméletből és a korábbi tapasztalatokból származó ismeretek is, jóllehet ezek nem mindig tudatosulnak. Azt is látnunk kell, hogy a tudatosulás a gyakorlati cselekvésben eltérő mértékben és módon valósul meg.

Atkinson és Claxton a tanítást segítő három gondolkodási folyamatot – kissé mechanikusan – elválasztja egymástól. Véleménye

OSVITA VPRODOVZH ZHITTYA

szerint az intuitív gondolkodás képezi a cselekvések és a gyors döntések alapját, az analitikus és objektív gondolkodás a tervezésnél játszik szerepet, míg a reflektív gondolkodásnak az elemzésben és a nyomon követésben, valamint a tapasztalatból történő tanulásban van szerepe. / Atkinson és Claxton, 2000, 6. / Abban igazat kell adnunk Atkinsonéknak, hogy alapvetően az egyes gondolkodási fajták a tervezéshez, a gyakorlati tevékenységhez, illetve az elemzéshez köthetők. De, s ez már Schön elgondolásaiból is kiderül, a cselekvésben nem mindig az improvizatív, intuitív gondolkodás érvényesül, gyakorta van szükség reflexióra, s a tervezésben is szerepet kaphat az analitikus gondolkodás mellett a reflexió és az intuíció is.

Még összetettebb kép tárul elénk, ha a gondolkodás és cselekvés kapcsolatát nem egy adott időpontban, hanem a tevékenység kialakulásának, formálódásának menetében vizsgáljuk.

A tanításban megnyilvánuló gondolkodás és cselekvés kialakulása

Az eddigiekben vizsgált kérdéskörrel, azaz a gondolkodásnak és a cselekvésnek a tanításban megnyilvánuló kapcsolatával összefüggő másik probléma a tevékenység formálódásának folyamata.

A reflektív pedagógia intézte az első jelentős támadást a technikai racionalizmus ellen, amely szerint a pedagógiai tudás kialakulásának a természetes útja az, hogy a gyakorlati szakember, s közte a pedagógus is, a tudományok által összegyűjtött elméleti ismeretanyagot magáévá teszi, majd ezt alkalmazza a konkrét gyakorlati feltételek között. A reflektív pedagógia szerint a gyakorlatban hasznosítható tudás nem az elméletből származik, hanem a gyakorlati szakember /reflective practitioner/ tevékenységéből, annak elemzéséből, az arra történő reflektálásból.

Az elméleti ismeretek alkalmazhatóságát, szerepét a gyakorlati cselekvésben több oldalról is kétségbe vonják.

1. Az elméleti ismeretek elsajátítása nem vezet eredményes gyakorlati munkához.

2. A kezdő pedagógusok tanításában kevésbé tükröződik az, amit tanítottak nekik, sokkal inkább azok a tapasztalatok, amit saját tanulmányaik során gyűjtöttek össze.

3. A tapasztalat során a pedagógiai munka határfoka növekszik, következésképpen a hasznosítható tudás a gyakorlati tapasztalatokból származik.

4. Az eredményes pedagógusok gyakran nem tudják megmagyarázni, elméletileg indokolni döntéseiket, cselekvéseiket, következésképpen hatékonyságuk nem tudatosságuktól függ.

5. A pedagógusoknak korábbi tapasztalataik alapján kialakul egy sajátos nézetrendszerük, filozófiájuk, s ez határozza meg cselekvéseiket.

6. A gyakorlati tudás, nézetek, alapvetően képi természetűek,

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

amelyeket a jobb félteke dolgoz fel, míg az elméleti tudás a bal féltekében helyezkedik el, ezért nehéz az elméleti ismeretek segítségével megváltoztatni a gyakorlatot.

Az elméleti tudás, s az ezen alapuló gondolkodás szerepének pontos megítéléséhez a továbbiakban részletesen meg kell ismerkednünk azokkal az új kutatási eredményekkel, amelyek a tudás funkciójára, a nézetek kialakulására és a cselekvésben, gondolkodásban betöltött szerepére vonatkoznak, a reflexió természetét, a gyakorlati tudás fogalmát, a pedagógiai tudás, gondolkodás tartalmát érintik. Ezek ismeretében értékelhetjük megalapozottan a felsorolt kétségeket, magyarázhatjuk meg a pedagógussá válás folyamatát, s láthatjuk világosan a pedagógusképzés helyét, s a vele szemben támasztandó kívánalmakat.

A tudás jellege

Az elméleti tudás

Az elméleti ismereteknek a pedagógiai tevékenységben betöltött szerepét alapvetően az objektív tudás létezéséről vallott felfogás határozza meg. Létezik-e olyan általános, a tudományos gondolkodás eredményeként megszületett tudás, amely képes segítséget nyújtani a pedagógusnak gyakorlati feladatai megoldásához?

S ha létezik, létezhet ilyen tudás, akkor vajon használják-e ezt a pedagógusok a gyakorlati munka során?

Alapvetően két ismeretelméleti paradigma áll szemben egymással: a tudás objektív létét és megismerhetőségét valló pozitivisták és a tudás szubjektív, egyedi, szituatív, személyhez kötött, a személyes interpretációtól függő jellegét hangoztató interpretatív paradigma. /Falus, 2001c, Furlong, 2000, 26, Szabolcs, 2001/ A Habermas nevéhez fűződő kritikai elmélet megkísérli feloldani az ellentmondást. Véleménye szerint a szakmai tudást meg kell szabadítani mind a technicizmustól, mind pedig a szubjektívizmustól. Ennek az a módja, hogy a szakma eltérő nézeteket valló képviselői nyílt vitákban bírálják egymás nézetrendszerét, normáit, értékeit, ideológiáit.

A pedagógiai gyakorlat szintjén is megfogalmazódnak ezek az álláspontok. A reflektív pedagógia hívei egyértelműen az interpretatív szemlélet talaján állnak. Schön több helyen is hangsúlyozza, hogy a pedagógusok csak nagyon kis mértékben támaszkodnak az elméleti ismeretekre. Ehelyett kialakítanak maguknak egy alapos, lényegét illetően kontextusfüggő tudást, amely lehetővé teszi számukra, hogy korábbi tapasztalataikat az adott problémára vonatkoztassák, megkíséreljék az adott probléma meghatározását és lehetséges megoldásainak ellenőrzését. Az egyes esetekből tudásra / ezt nevezik eseti tudásnak /tesznek szert, s később ezeket felhasználják, megvizsgálva, hogy melyek az új eset azonos és eltérő vonásai. /Calderhead, 1996, 718./

Kessels és Korthagen /1996/ kétségbe vonja az elméleti ismereteknek a mindennapok komplex problémáihoz való alkalmazhatóságát. Szerintük a kutatásból származó elméleti ismeretek általánosak, az eredményes tanári munkához szükséges tudás pedig az egyedi szituációk és kontextusok ismeretén alapul. Ezzel szemben joggal állapítja meg Winitzky és Kauchak /1997, 59./, hogy az általános elvek egyedi formákban való megjelenése, nem kérdőjelezi meg az általános elvek érvényességét. Igaz, hogy az őszinteség egészen más formát ölt a családban, mint a szakmai közegben, de ettől még az általános elvet nem vetjük el. «A tudásra vonatkozó kutatások azt jelzik, hogy az általános elvek megértése olyan tudásalapot biztosít, amely változatos szituációkra alkalmazható. Ez a tudás jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló képes legyen a problémákat megérteni, megfogalmazni és megoldani, valamint a tudást a változó körülmények között új módon alkalmazni. A tanárképzésre vonatkoztatva azt mondhatjuk, hogy a kutatásból származó absztrakt ismeretek, a tanulás- és a tanításemelésekkel együtt jelentősen segítik a tanárokat abban, hogy a komplex tanulási környezetet értelmezzék, és ezek között hatékonyan tanítsanak. Következésképpen az absztrakt ismereteknek jelentős szerepük marad a tanárképzésben. /Winitzky és Kauchak, 1997, 62. /

Empirikus kutatások igazolták, hogy elméleti ismeretek elsajátítása után a pedagógusok tantermi szituációkban sokkal több tényezőre figyeltek fel, s ezekre vonatkozóan több megoldási javaslatuk is volt. Gyakorta olyan elméleti ismeretekre tesznek szert a pedagógusjelöltek, s ezeket használják is gyakorlatukban, amelyek tanulására nem is emlékeznek. Egy, a direkt tanítást ismertető kurzus előtt fogalomtérképek segítségével megállapították, hogy a tanárjelöltek nem rendelkeznek az erre vonatkozó ismeretekkel. A kurzus elvégzése után ismételt fogalomtérképeket készítettek, amelyek a fogalom elsajátításáról tanúskodtak. A hallgatók viszont azt állították, hogy az újonnan elsajátított ismereteket mindig is tudták. /Winitzky és Kauchak, 1995/ Bizonyára ez a tény is, s az úgynevezett «lag time effektus» / a formális tanárképzés által előidézett kognitív változások csak néhány évvel később hatnak/ is hozzájárul ahhoz a gyakorta tapasztalt jelenséghez, hogy a pedagógiai programok elméleti elemeit haszontalannak ítélik a hallgatók, s a végzett pedagógusok is.

Andersonnak a racionális gondolkodás adaptív természetéről kidolgozott elmélete további magyarázatot szolgáltat arra a tényre, hogy nem ismerjük fel a gyakorlati tudásban megtestesülő, azt megalapozó elméleti ismereteket. Az elmélet szerint kétféle memória létezik, az egyik a deklaratív, a másik a procedurális tudás számára. A deklaratív tudás tényeket, fogalmakat foglal magába, míg a procedurális tudás készségeket. A deklaratív tudás «valami»-nek a tudása, a procedurális a

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

«hogyan»-nak. A tudás elsajátítása során a deklaratív tudást integrálja, és egy tevékenységbe ötvözi. Ezt követően már nincs szükség a deklaratív tudásra a memóriában. A készségtanulás egy másik síkját az elemi tevékenységek nagyobb tevékenységsorokká történő integrálódása képezi. Ennek következtében válik a tevékenység könnyed folyamattá. A készség fejlődésével arányosan csökken a tudás verbalizálásának képessége, vagyis az, hogy a procedurálisá váló tudás kevéssé hozzáférhető a tudatosság számára, nem kérdőjelezi meg e tudásnak, s az alapjául szolgáló deklaratív tudásnak a jelentőségét. /Winitzky és Kauchak, 1997, 69-71. /

Az utóbbi években elterjedőben van a pedagógiai tevékenység intuitív jellegének hangsúlyozása. Az intuitív szemlélet azonban nem vonja kétségbe a tudás meglétét, jelentőségét. Éppen ellenkezőleg, megállapításai összecsengenek a készségtanulás előzőekben ismertetett következtetéseivel: a kialakult, hatékonyan működő cselekvések mögött meghúzódik a tudás. «A gyors döntéshozatal lényegében intuitív folyamat, amely a rejtett tudásra /tacit knowledge/ épül. A gyors döntéshozatalt az teszi lehetővé, hogy képesek vagyunk a szituációt korábbi tudásunk segítségével «leolvasni» és aztán a megértett szituációt gyorsan összekapcsolni egy azonnali cselekvéssel. Ehhez felhasználjuk korábban már működött ismereteinket, esetleg hozzáigazítva a szituáció különbségeihez... A gyors döntés úgy jön létre, hogy az alapjául szolgáló tudásszintézis már korábban végbement igen hasonló esetek sorozatában. Ez a használatra kész «cselekvés tudás» lényegében rejtett. Ha explicit formába akaránk önteni, túl lassúvá és bonyolulttá válna.» /Eraut, 2000, 258./

Az ismertetett kutatási eredményekből, elméletekből leszűrhető, hogy a pedagógus tevékenységének kialakulásához – szemben a köznapi tapasztalattal, s bizonyos elméleti irányzatok megállapításaival – a tudás, s közte az absztrakt elméleti tudás is hozzájárul. Természetesen nem bármilyen tudás, hanem, csak az igazolt, az érvényes, gyakorlati relevanciával rendelkező tudás töltheti be ezt a szerepet. Nem következik az elmondottakból az sem, hogy kétségbe vonnánk a gyakorlati tapasztalatoknak, a pedagógusok nézeteinek a jelentőségét. Ezek helyét tanulmányunk további részében kíséreljük meg kijelölni.

A gyakorlati tudás

Azt a tudást szokták gyakorlati tudásnak nevezni, amelyik a gyakorlatot irányítja, abban közvetlenül érvényesül. Az előzőekben láttuk, hogy az elméleti tudásnak is van szerepe a gyakorlat alakításában, ez azonban általában, mint ez is kiderült, nem közvetlen. Ez a ténylegesen ható tudás nyugodhat elméleti alapokon, és származhat gyakorlati tapasztalatokból, de mindenképpen integrált, a cselekvésben kipróbált, tapasztalatok által megerősített, többnyire

implicit, s a tevékenység végrehajtásának pillanatában gyakorlata nem tudatosul.

«Nem szabad azt hinnünk, hogy a tanári tudás absztrakt, izolált, diszkrét kategóriákba volna rendezve, a tanár tudásában és nézeteiben az egyes tartalmi területek komplex módon, a cselekvéssel és a kontextussal egységben jelennek meg. A különböző fogalmakban /szituatív tudás, események köré strukturált tudás, személyes gyakorlati tudás, cselekvésben megnyilvánuló tudás, mesterségbeli tudás / a tanításról meglévő tanári tudást mint a gyakorlattal szoros kapcsolatban lévő, abból származó és abban használható tudást fogják fel. /Borko, 1996, 677. lásd még: Brown és McIntyre, 1993, 17., Calderhead, 1996, 717 – 718. /

Elbaz /1983/ a tanári tudás gyakorlati, szituatív, személyes és változó jellegét hangsúlyozza. «A szituatív jelleg azt jelenti, hogy tudás annak a cselekvésnek, kontextusnak és a kultúrának az eredménye, amelyben kifejlődött, ez a kontextus befolyásolja jellegét, korlátozza alkalmazhatóságát.» /Pepin, 1999, 56./

A cselekvésben ható gyakorlati tudás tehát elsősorban nem a pedagógusok formális képzéséből, elméleti ismereteiből, hanem saját gyakorlati tapasztalataik elemzéséből származik. Ez a megállapítás arra is felhívja a figyelmet, hogy a pedagógiai ismeretek forrását a szisztematikus tudományos eredmények mellett a pedagógusok gyakorlati elméletalkotó tevékenységében is kell keresnünk. /vö: Falus, 2001a, Kimmel, 2001, Schön, 1983, Zeichner és Liston, 1996./

A nézet

A nézet fogalma

A pedagógus gondolkodásával foglalkozó minden irányzat egyetért abban a kérdésben, hogy a pedagógusok rendelkeznek valamiféle pszichikus konstrukciókkal, amelyek leírják az egyén cselekvéseit mozgató mentális állapotok tartalmát és struktúráját. A konstrukciók jellegéről, szerepéről, elnevezéséről már megoszlanak a vélemények. Egyesek szerint a nézetek ezen konstrukciók egy fajtáját alkotják, mások viszont úgy vélik, hogy a különféle elnevezések lényegében ugyanazt a fogalmat takarják, s bátran nevezhetjük ezeket nézeteknek. /Pajares, 1992/

«A nézetek olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyek, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során.» /Richardson, 1996, 103. /

A fogalom értelmezését elősegíti, ha a különböző szerzők meghatározásait, elnevezéseit szemügyre vesszük, hiszen ezek a bonyolult jelenségcsoport egy-egy aspektusára helyezvén a hangsúlyt, azt alaposabban megvilágítják.

Polak /1998/ szerint a *szubjektív elméletek* egy egyén bizonyos

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

jelenségekre vagy valamely területre vonatkozó nézeteinek, értékeinek, eszméinek integráns egysége, amely segíten abban, hogy az egyén meghatározza, megértse az őt körülvevő világot és saját személyiségét. Goodman /1988 / *gyakorlati tanításhilozófiáról* beszél, amely felöleli az egyén korábbi tapasztalatai alapján kialakult nézeteit, jelenlegi pedagógiai szakmai gyakorlatával kapcsolatos érzelmi reakcióit, az új eszmékkel kapcsolatos állásfoglalását és a jövőre vonatkozó elvárásait.

Clark és Peterson /1986/, valamint Fox /1983/ *személyes elméletekről*, Claxton *implicit elméletekről*, Clandinin a tanításra vonatkozó *képzetekről*, Kagan /1992/ és Pajares /1992/ *nézetrendszerekről*, Conelly és Clandinin a tanár *személyes gyakorlati elméleteiről*, Handal és Cauvas *gyakorlati elméletekről*, Shulman /1986/ a tanár *stratégiai tudásáról*, Elbaz /1983/ *gyakorlati tudásról*, Bullough és társai *tanítási metaforákról* beszélnek, vannak, akik képzeteket, álláspontokat, orientációkat, eszméket, percepciókat emlegetnek.

A különböző megközelítésekben közös az a felismerés, hogy a pedagógusok rendelkeznek valamilyen, többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult pedagógiai jelenségek strukturálásában, megértésében, s befolyásolja gyakorlati tevékenységüket. /Calderhead, 1996, Polak, 1998, Richardson, 1996. / Eltérések vannak abban a tekintetben, hogy e nézeteket mennyire tekintik konkrét, szemléletes, képzeteken alapuló, illetve elméleti jellegű konstrukcióknak.

A nézet elhatárolása a korábbiakban elemzett gyakorlati tudás, illetve a szakirodalomban gyakrabban előforduló attitűd fogalmától szükségesnek látszó, de nem könnyű feladat. Az attitűddel összehasonlítva azt mondhatjuk, hogy a nézet inkább kognitív, míg az attitűd inkább érzelmi töltetű. A gyakorlati tudás fogalmához viszonyítva pedig a nézet tartalmaz több szubjektív, érzelmi jellegű összetevőt. «Míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat értünk.» /Calderhead, 1996, 719./ A látszólag világos elkülönítésnek a szakirodalom sok esetben ellentmond. A gyakorlati tudás is tartalmaz szubjektív elemeket, s nem mindig jellemzi az objektív igazságtartalom. Az elhatárolás tehát csak viszonylagosnak tekinthető. A gyakorlati tudás közvetlenebbül kapcsolódik a gyakorlati cselekvéshez, a benne rejlő szubjektív mozzanat inkább a szituációk egyediségéből fakad, s kisebb mértékű a személy elkötelezettsége iránta, könnyebben módosul mind elméleti ismeretek, mind pedig gyakorlati tapasztalat hatására.

A tanárok nézetei jelentős mértékben már a pedagógussá válás, sőt a pedagógusképzés időszakát megelőzően alakulnak ki. Alapvetően három forrásból származnak. A legtágabb értelemben személyes élettapasztalatok, amelyek már a gyerekkortól kezdve épülnek ki, s

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

amelyeket jelentős mértékben meghatároznak az egyén családi körülményei, neme, szocioökonómiai státusza, kulturális, földrajzi környezete. Közvetlenebb tapasztalatokat jelentenek a tanulás időszakából származó élmények. A tanulás, a pedagógusokkal kialakult kapcsolat, az ő példáiik jelentős forrásai a nézetek kialakulásának. Nem lehet figyelmen kívül hagyni a formális képzésből származó tapasztalatokat, gyakorló pedagógusok esetén pedig a saját tanítás hatását sem.

Kutatási eredmények azt látszanak igazolni, hogy a legnagyobb hatással a az iskolázás tizenkét éve hat a legerősebben. Anning /1988/ hat tanárnak a gyerekekre vonatkozó nézeteiről, Britzman /1991, idézi: Richardson, 1996./ pedig a tanári szerepre vonatkozó nézetekről állapította meg, hogy ezek a tanulók saját tapasztalataiból származnak. A tanári élettörténet kutatások azt látszanak igazolni, hogy a személyes élettapasztalatok, az iskolázásból származó tapasztalatok és a tanítási gyakorlat hatásosabbak a nézetek kialakulásában, mint a formális pedagógusképzés. /Richardson, 1996, 105-106./

Ma minden jelentősebb pszichológiai irányzat egyetért abban a kérdésben, hogy a tanulás olyan aktív folyamat, amelyben a tanulók új ismereteiket már meglévő tudásuk és nézeteik alapján konstruálják. /Putman és Borko, 1997, 1225. / Ha elfogadjuk azt a megállapítást is, hogy a nézetek rendkívül nehezen alakíthatók, s hogy a meglévő nézetek nemcsak az újabb tudás elsajátítását határozzák meg, hanem a későbbi tevékenységet is; és számba vesszük, hogy a tanárjelöltek nézetei egy korábbi, meghaladni kívánt tapasztalati bázisból származnak – akkor igen szűk keretek közé szorítjuk a pedagógusképzést, s szinte kizárjuk a régi gyakorlat meghaladásának lehetőségét.

Három kérdésre szükséges választ adnunk az új kutatási eredmények fényében:

- Alakíthatók-e, megváltoztathatók-e a pedagógusjelöltek, illetve pedagógusok nézetei?
- Milyen szerepet játszanak az újabb tudás megszerzésében?
- Mennyiben határozzák meg a pedagógusok gyakorlatát?

A nézetek alakíthatósága

A nézetek alakíthatóságával kapcsolatos kutatási eredmények egyrészt a tanárrá válás, a tanárképzés és továbbképzés keretei között végzett kísérletekből megfigyelésekből, másrészt általános pszichológiai vizsgálati eredményekből, megfontolásokból származnak. A vizsgálatok gyakorla nem tesznek különbséget nézetek, illetve a pedagógusok előzetes tudása között.

Hoy /1967/ vizsgálatai szerint a az egyetemet végzett kezdő pedagógusok a kezdeti gyakorlat hatására autokratikusabbakká váltak, mint amilyenek a végzés időpontjában voltak. Ennek okát Cochran és

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Smith /1991/ abban látja, hogy a képzés csupán felületesen alakította át a hallgatók előzetes életből és iskolai tapasztalataiból származó konzervatívabb szemléletét, s így ez nem volt képes ellenállni a kezdő tanár ellentmondó tapasztalatainak. /Richardson, 1996, 110. /

Hollingsworth /1989 / vizsgálatában 14 hallgató vett részt egy kurzuson, amelynek célja a konstruktivista szemlélet kialakítása volt. Közülük heten a kurzus kezdetén nem tudtak azonosulni ezzel a felfogással. A kurzus végeztével mindannyian el tudták fogadni, hogy a tanulók aktívan maguk konstruálják fogalmaikat. Az elfogadás mértékét és mélységét azonban a hallgatók előzetes ismeretei befolyásolták. Azoknak a hallgatóknak a nézetei, akik iskolai gyakorlatukat konstruktivista vezetőtanár irányításával végezték, jelentősebb mértékben változtak.

Feimann-Nemser és munkatársai /1989, idézi: Richardson, 1996, 111./ 91 hallgató vizsgálata során azt tapasztalták, hogy nézeteik egy erre a célra szerveződött elméleti tárgy keretében módosultak: a tanítást komplexebben értékelték, felismerték a kontextus szerepét, a tanári tudást szélesebben értelmezték. /Richardson, 1996, 111./

Holt-Reynolds /1992/ megállapította, hogy az oktatást ismeretátadásként értelmező tanárjelöltek figyelmen kívül hagyták módszertan oktatójuknak az övékkel szembenálló nézeteit. Saját személyes tapasztalataik alapján bírálták el a professzor által hangoztatott nézeteket, a professzor képtelen volt hatni az ő nézeteikre. /Bullough, 1997, 97./

Hasonló tapasztalatokról, azaz a nézetek megváltoztatásának nehézségeiről számol be Korthagen /1988/, Bolin /1990/ is a reflektív szemlélet kialakulásával kapcsolatban.

McDiarmid /1990/ «A tanárjelöltek nézeteinek megváltoztatása a gyakorló tanítás során: egy ábrándokat kergető vállalkozás?» című tanulmányában azokat az okokat elemezve, amelyek miatt a tanárképzés kevésbé módosítja a belépő nézeteket, az alábbi következtetésre jut: «Ahelyett, hogy megkérdőjeleznék a belépő nézeteket, a tanárképzők igyekeznek azokra a kérdésekre összpontosítani, amelyekben egyetértenek a tanárjelöltekkel. Következésképpen a tanárjelöltek többsége a nélkül jut túl a tanárképzésen, hogy vizsgálat tárgyává tenné a tanári szerepről, a pedagógiáról, a különböző tanulókról, a tanulásról, a tananyagról, a környezet szerepéről fennálló alapvető nézeteit. A tanárjelöltekben ritkán tudatosulnak a cselekvéseik alapjául szolgáló elvek. Ehelyett az eléjük kerülő tényeket vagy elgondolásokat átalakítják, hogy illeszkedjenek induló nézeteikhez, vagy elutasítják, illetve figyelmen kívül hagyják azokat.» /McDiarmid, 1990, 13./

A továbbképzések során kedvezőbbek a tapasztalatok, de csak abban az esetben, ha feltárták a tanároknak a tanításra vonatkozó

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

gyakorlati érvrendszerét, ezt konfrontáltatták a kollégák nézeteivel és a szakirodalmi eredményekkel. / Fenstermacher és Richardson, 1993 /

A kutatási eredmények összegezéseképpen megállapítható, hogy a tanulói szerepben végzett több mint tízezer órányi megfigyelés eredményeként kialakult, a tanulásra vonatkozó nézetek nehezen változtathatók, de olyan, a nézetek formálására irányuló speciális képzés, amely lehetőséget ad a saját nézetek feltárására, ezeknek más nézetekkel, gyakorlati tapasztalatokkal történő konfrontálására – eredményre vezethet. A saját gyakorlati tapasztalattal rendelkező pedagógusok továbbképzésében kedvezőbbek az eredmények.

A nézetek tartósságára, illetve alakíthatóságára vonatkozóan többféle magyarázattal is szolgálnak a kutatók. Wubbels /1992/ már ismertetett felfogása szerint két féltéke eltérő mechanizmusa az oka annak, hogy a képzet alapú nézetek nehezen módosíthatók a bal féltékére történő kognitív ráhatással. Pajares /1992, 318. / azt a következtetést vonta le, hogy az alapvető, lényeges nézetek szorosan kapcsolódnak az ember meghatározó korai tapasztalataihoz. Ezek a lényeges nézetek azok, amelyek leginkább ellenállnak a változtatásnak. «Az emberek a nézetekkel együtt fejlődnek, és ezek a nézetek az énjükké válnak, úgyhogy az emberek azonosíthatókká és megérthetőkké válnak az általuk birtokolt nézetek és szokások természete alapján.» Az ilyen alapvető nézetek egymással összefüggenek, átszövik, behálózzák egymást és a tevékenységek és interakciók módjait, mindez erősíti a változással szembeni ellenálló képességüket. Ebből viszont az is következik, hogy egy alapvető nézet megváltoztatása a többi módosulását is maga után vonja. A felszínes, lényegtelen nézetek könnyebben változtathatók, ezeknek viszont nincs jelentős hatásuk a tanárrá válásra. /Bullough, 1997, 97./

A konstruktivista elmélet képviselői a nehezen változtatható nézetek meghatározó szerepe és a fejlődés, a tanulás lehetősége közötti ellentmondást a konceptuális váltás fogalmának bevezetésével igyekeztek feloldani. Kezdetben úgy vélték, hogy a tanulók tudása, nézetei az ellentmondó tények, kritikus események hatására hirtelenjében teljességgel megváltoznak. A konceptuális váltásnak ez a korai dichotom felfogása átadta a helyét egy bonyolultabb, árnyaltabb felfogásnak, E szerint a konceptuális váltás sokkal inkább evolúciós, mint revolúciós folyamat. / Mayer-Smith és Mitchell 1997, 134, Winitzky és Kauchak, 1997, 72. /

A nézeteinek ellentmondó tapasztalatokra a tanuló – ideértve a szakmáját elsajátító, azt gyakorló pedagógusokat is – hétféleképpen válaszolhat:

1. Figyelmen kívül hagyja a nem illeszkedő adatokat.
2. Elveti a nem illeszkedő adatokat.
3. A kiinduló nézeteire nem vonatkozóknak tekinti a nem illeszkedő

adatokat.

4. Nem foglal állást a az új adatokkal kapcsolatban, de nézeteit nem módosítja.

5. Átértelmezi a nem illeszkedő adatokat, hogy azok ne mondjanak ellent kiinduló nézeteinek.

6. A kiinduló nézetein kisebb változtatásokat hajt végre a lényeg érintetlenül hagyása mellett.

7. Lényegi konceptuális váltás, amikor az alapfogalmak, elvek, nézetek helyére új lép.

A konceptuális váltásnak ebben az értelmezésében impliciten benne van az az elgondolás, hogy a tanulók minden tanulási helyzetbe egy szilárd, koherens gondolkodási struktúrát hoznak magukkal. Disessa és munkatársai ezzel szemben azt állítják, hogy a tanulók nem fejlett ismeretstruktúrával érkeznek a tanulási helyzetbe, hanem sokkal gyakrabban «darabokból álló» tudással. Ezek az úgynevezett «p-prímek» izolált, egymástól független információ elemek, amelyek a memóriában lebegnek, s amelyeket a tanuló előhívhat új problémák, helyzetek értelmezéséhez. Winitzky és Kauchak elismeri a «p-prímek» létezését, úgy véli, hogy bizonyos esetekben «p-prímekkel», máskor jól szervezett tudás struktúrával állunk szemben. A tudás struktúrák lehetnek tévesek és helyesek. A téveseket új tapasztalatokkal, vitákkal konfrontáltatva a tanuló képes lesz azok kijavítására. Ha viszont «p-prímekkel» állunk szemben, eltérő stratégiát kell alkalmazni. A «p-prímek» ugyanis nem téves fogalmak, vagy hibás nézetek, hanem strukturálatlan, de gyakran pontos absztrakciók, amelyeket nem oktatás, elemzés, reflexiók során alakítottak ki, és amelyeket elvi megalapozottságú tudás hiányában nem megfelelően alkalmaznak. Következésképpen az oktatás során arra kell törekedni, hogy a tanuló a «p-prímeket» megfelelően hívja elő, integrálja a konkrét tapasztalatokkal, fogalmakkal egy elvi alapokon nyugvó strukturált tudás kialakításához. /Winitzky és Kauchak, 1997, 73-74. /

Bizonyára nem nehéz belátni, hogy a pedagógusok nézetei, előzetes tudása a fentiekben leírt módon jön létre, s tulajdonságai is megegyeznek a leírtakkal.

A nézetek szerepe a tudás létrehozásában

A nézetek, az előzetes tudás hatással van arra, hogy milyen új ismereteket, s hogyan fogunk elsajátítani, illetve megkonstruálni. Az előző témakör kapcsán már óhatatlanul érintettük ezt a kérdéskört is.

A kutatások rendre kimutatták, hogy a tanárok előzetes nézetei jelentős mértékben befolyásolták az új ismeretek megszerzésének a mélységét, színvonalát. /Holt-Reynolds, 1992, McKinnon és Erickson, 1992, Hollingsworth, 1989. / Mindenképpen igazoltnak látszik az a megfogalmazás, amely szerint az előzetes nézetek befolyásolják, hogy mit és hogyan tanulnak a hallgatók a tanárképzés során, s hogy

egyáltalán hogyan viszonyulnak hozzá. /Calderhead és Robson, 1991./ Ugyanezt tapasztalták a gyakorló tanároknak a továbbképzéssel kapcsolatos viszonyában. /Richardson, 1994/

«A tanári gondolkodás kutatása ismételten kimutatta, hogy az előzetes nézetek és értékek /dolgok, amelyeket gyerekkorában tanult és nézetek, amelyek egyéniségével függenek össze / jelentősen hatnak gyakorlatára és arra, hogy hogyan fogadja a kutatásból származó tudást. Annak a lehetősége, hogy a kutatás hasson a gyakorlatra, attól függ, hogy tud-e hatni a tanárok gondolkodására.» Kennedy, 1997.7., idézi: Furlong, 2000, 25. /

A kutatók leggyakrabban lencséhez, vagy szűrőhöz hasonlítják nézeteket. Bullough /1997, 95./ szerint ezek értelmező lencseként, a józanész alapjául szolgálnak, amelyen keresztül értelmezik a kezdő tanárok tapasztalataikat, felismerik és megkísérik megoldani tanítási problémáikat.

A nézeteknek a tudás konstruálásában betöltött szerepe feltétlenül indokolja, hogy, mind az alapképzésben, mind pedig a továbbképzésben, a nézetek formálására, ami – mint láttuk nem könnyű, de nem is lehetetlen feladat – nagy gondot fordítsunk.

A nézetek szerepe a gyakorlati cselekvés alakulásában

A szakirodalom egyetért abban a tekintetben, hogy a cselekvés kialakulásában a nézeteknek jelentős szerepük van, a nézetek és a cselekvés kapcsolata kölcsönhatásként fogható fel, azaz nemcsak a nézetek határozzák meg, hogy hogyan cselekszik valaki, hanem a cselekvés hatására formálódnak a nézetek is.

«A legújabb értelmezések szerint a nézetek és a tevékenység közötti kapcsolat interaktív. A nézetek és a gondolkodás mozgatják a cselekvést, ugyanakkor a cselekvéssel kapcsolatos reflexiók megváltoztatják és/vagy kiegészítik a nézeteket.» A nézetek és a cselekvések a gyakorlatban együtt létező konstrukciók, illetve más megfogalmazásban, az elmélet és a gyakorlat úniói a reflektív tevékenység során. /Richardson, 1996, 104./

Az is kiderül a kutatásokból, hogy az új módszerek tartós, lényegi, értelemszerű elfogadásának a nézetek, a tudás alakítása előfeltétele. «Mivel a tanári tudás és a tanításról, a tananyagról, a tanulóval vallott nézetek jelentős mértékben meghatározzák, hogy mit fog csinálni a tanár a tanteremben, minden olyan törekvésnek, amely arra irányul, hogy a tanár tanítási tevékenységét változtassa, elő kell segítnie, hogy új ismeretekre és nézetekre tegyen szert» Borko és Putman 1996, 676. /

Az új eljárásokat, elveket a tanárok saját szűrőiken keresztül építik be a gyakorlatba. Cohen /1990, idézi: Borko és Putman, 1996, 677./ például azt tapasztalta, hogy a tanárok egy jelentős része a csoportmunkát formálisan alkalmazta, de nem értve annak lényegét, nem érvényesítette annak kooperatív jellegét. A fizikai elrendezés

OSVITA VPRODOVZH ZHITTYA

változott, de továbbra is a tanár – egyes tanuló, illetve a tanár – egész osztály közötti információcsere uralkodott. A tanulók közötti interakciót nem bátorították, a kiscsoportok nem játszottak lényeges szerepet. A gyakorlati cselekvésben érdemi változás akkor áll be, ha tanárokkal tudatosítjuk gyakorlati érvrendszerüket, nézeteiket, és bevonjuk őket abba, hogy ezeket reflexióik, szakirodalmi tapasztalatok alapján átalakítsák a gyakorlati tevékenység számára.

Jelentős számú kutatás támasztja alá, hogy a tanítási gyakorlatban az értelmes és tartós változások akkor következnek be, ha azokat a tanár alapvető nézeteiben beálló változások is kísérik.

Rich /1990 / vizsgálatai szerint a módszerek elsajátítása csak akkor volt eredményes, ha az új módszerek alapját képező elvek a tanárok nézeteivel összeegyeztethetők voltak. Egy olyan továbbképzés eredményeként, amelynek fő célja a tanároknak az olvasásmegértés tanítására vonatkozó nézeteinek megváltoztatása volt, nemcsak a tanárok tanítási gyakorlata változott meg, de az általuk tanított tanulók olvasás megértési teljesítménye is jobb volt, mint azoké a tanulóké, akiknek tanárai nem vettek részt továbbképzésben. /Richardson, 1996, 112. /

Ugyancsak Richardson kutatásai mutatták ki, hogy az interjúk segítségével feltárt nézetek igen jó prediktorai voltak a tanárok tanítási tevékenységének. /Richardson, 1991/

Kutatási eredmények arra is utalnak, hogy a nézetek csak olyan esetben hatnak a gyakorlati cselekvésre, amikor a gyakorlati helyzet megkívánja az új szemléltnek megfelelő tevékenységet. Borko és Putman /1996, 684. / idézi Wood /1990/ vizsgálati tapasztalatait, amelyek szerint tanítók, akik a matematika tanítás során egyértelműen vallották, hogy a tanulás a tanulók önálló konstrukcióját feltételezi, s a tanítónak az a feladata, hogy segítse ezt a konstruáló tevékenységet, az anyanyelv, az olvasás tanításának gyakorlatában nem érvényesítették ezt a szemléletet. A kutatók feltételezése szerint a szemlélet és a gyakorlat transzferének elmaradását három tényező magyarázza: az olvasás tanítása során nem kerültek szembe olyan tanítási problémákkal a pedagógusok, mint a matematika tanítása során, a tankönyvek nem tették lehetővé a konstruktivista szemléletű tanítást, s végül a tárgyban alkalmazott értékelési gyakorlat sem kívánta meg azt.

A gondolkodás és cselekvés kapcsolatával kapcsolatban feltétlenül fel kell hívni a figyelmet egy manapság elhanyagolt aspektusra. A behaviorista szemlélet /amely úgy gondolta, hogy elegendő az eredményesnek mutatózó cselekvéselemeket elsajátítani az eredményes tanításhoz / túlzott ellenhatásaként ma kizárólagosan a nézetek, a gondolkodás feltárására és a fejlődésének előmozdítására helyeződik a hangsúly. Tökéletesen egyetérthetünk a korábbiakban hivatkozott, kutatásokkal alátámasztott felfogással, amely szerint a pedagógusok

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

on action/. A reflexiónnak ez a formája különböző szinten valósul meg, az adott cselekvés változtatásától elvezethet az általános elmélet gazdagításáig.

A gyakorlati szakember *tudása* a reflektív szemlélet szerint tacit, személyes jellegű /Polányi, 1994, 95-121. /, ennek megfelelően sokszor nem tudatosul, de a cselekvésben működik. E tudásra jellemző kontextusok általi meghatározottsága, egyedisége, amiből következően az egyes személynek magának kell kialakítania.

A gyakorlati tudás kialakulásában, mint az eddigiekben láthattuk, jelentős szerepük vannak a személy kialakult nézeteinek. E nézetek és a gyakorlati tudás együttesen alkotja a pedagógus *értékelő rendszerét /appreciative system/*, amelynek központi szerepe van a tudás és cselekvés kölcsönhatásában és fejlődésében. Az értékelő rendszer a pedagógus értékei, a szakmával kapcsolatos szerepvárások, s korábbi tapasztalatai bázisán alakul ki, majd a továbbiakban lencseként funkcionálva, a gyakorlati tevékenység és az elméleti /másoktól származó / ismeretek értelmezését, irányítását végzi. Az értékelő rendszer a gyakorlati tapasztalatok és az elméleti ismeretek hatására módosul, s a továbbiakban ez a módosult értékelő rendszer tölti be a lencse szerepét. A pedagógus szakmai fejlődése e reflektív folyamatok sorozatának eredménye. /eichner és Liston, 1996, 23 – 28./

Az ábra lehetőséget ad arra, hogy a nézeteknek és a tudás megszerzésének, valamint a gyakorlat értelmezésének korábban ismertetett kapcsolatát rendszerbe helyezzük. A reflektív szemlélet az elmúlt években bizonyos hangsúlyeltolódáson ment keresztül. Schön és követői kezdetben a gyakorlati szakember tudását igyekeztek szembeállítani az elméleti tudással. «...a professzionális szaktudás és gondolkodás nem függ, nem kell hogy függjön, és végezetül nem is függhet az általános elméleti ismereteknek az egyes esetekre történő alkalmazásától. Ezzel szemben a szakmai hozzáértés igen nagymértékben a gyakorlaton alapuló tudástól és nem egy logikus típusú gondolkodástól függ.» Brown és McIntyre, 1993, 6. / Az újabb irodalomban kiemelik a külső, másoktól átvett tudás szerepét, amely származhat személyektől vagy szakirodalomból, s a saját nézetek módosítására vagy elvetésére szolgál. /Zeichner és Liston, 1996, 14./ A reflektív tanár szilárd tudásalapra építve hozza meg döntéseit, amely tudásalapot saját gyakorlatához rendez. /Norlander és tsai, 1999, 37./

A reflektív spirál egyszerű magyarázatot szolgáltat a tapasztalt tanárok magasabb szintű tevékenységének kialakulására is. «A tapasztalt tanár könnyebben eltér a tervtől, mert sok rutin és sok tartalom áll a rendelkezésre a memóriájában automatikus forgatókönyv formájában, könnyebben felismeri a környezetéből származó jelzéseket és rugalmasabban alkalmaz megfelelő stratégiákat megfelelő sémái segítségével. A gazdag sémák kialakulása a gyakorlat függvénye, de a

reflektív tapasztalat felgyorsítja a tapasztalati tanulást. /Norlander, 1999, 34../

Végezetül, könnyen belátható, hogy a magas szintű reflexió eredményeként előáll az a helyzet, amelyben a pedagógus már nem csupán az elméleti ismeretek fogyasztója, hanem előállítója is. «A reflexiónak azt a folyamatát, amelyben a tanárok tudatosabbá, árnyaltabbá teszik, és kritikának vetik alá nézeteiket, a pedagógiai elméletalkotás egy formájának tekinthetjük. Ez a gyakorlatias és személyes elméletalkotás az iskolai tanításnak és tanulásnak egy olyan belülről fakadó perspektíváját nyújtja, amelyet egy a kívülállók által alkotott elmélet nem képes megteremteni. A továbbiakban nem lehet mellőzni a tanárok gyakorlati és személyes elméletalkotását, mint a pedagógiai ismeretek alapvető forrását. Úgy gondoljuk, hogy itt az ideje egyenértékűnek tekintsük, sőt belássuk, hogy a tanítás apró részleteinek és finomságainak megragadására még inkább alkalmas. Itt az ideje annak, hogy a tanári gyakorlatra a tanárok elméleteinek fényében tekintsünk.» /Zeichner és Liston, 1996, 38. /

Záró megjegyzések

Az elmúlt évek pedagóguskutatását áttekintve láthattuk, hogy a tanári gondolkodásra vonatkozó tudásunk jelentős mértékben gazdagodott. A kognitív pszichológia, a konstruktivista tanuláselmélet /Richardson, 1997/, a reflektív pedagógiai szemlélet /Schön, 1983, Zeichner és Liston, 1996, Kimmel, 2001/, a pedagógiai tevékenység intuitív /Atkinson és Claxton, 2000/, kreatív /Aschroft és James, 1999/ aspektusait kiemelő kutatók a cselekvés és gondolkodás kettősén belül a gondolkodásra helyezték a hangsúlyt. Erőfeszítéseik nyomán minden eddiginél alaposabban ismerjük a pedagógus mesterségbeli tudásának sajátosságait. De óhatatlanul felidéződnek a hetvenes évek elején a cselekvéseket a kutatás és a képzés középpontjába állító irányzatok képviselőinek önkritikus megfogalmazásai:

«Amennyire igaz az, hogy bizonyos készségek nélkül a tanár nem képes tevékenykedni, annyira igaz az is, hogy olyan racionális elvek nélkül, amelyek segítségével az alternatív tevékenységek közül választani lehet, a tanár nem képes intelligensen tevékenykedni.» /Pereira és Guelcher, 1970, 23./

«Sajnos a tanítás technikai készségeit túlságosan előtérbe helyeztük és pontatlanul írtuk le.» /McDonald, 1973, 55./

«Talán a kelleténél nagyobb gondot fordítottunk a tanár viselkedésére és kevesebbet gondolkodására, nézeteire.» /Gage és Winne, 1975, 150./

Vajon korunkban nem leng-e ki túlságosan az inga az ellenkező irányba?

IRODALOM:

1. Allen, D.W. йs mtsai /1969/: Teaching Skills for Elementary and Secondary School Teachers, General Learning Corporation, New York
2. Anning, a /1988/: Teachers' theories about children's learning. In: Calderhead, J. /szerk./: Teachers' Professional Learning, Falmer, London, 128 – 145.
3. Aschcroft, K. йs James, D. /1999/: The Creative Professional, Falmer, London
4. Atkinson, T. – Claxton, G. Eds. /2000/: The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing, Open University Press, Buckingham
5. Bolin, F. /1990/: Helping student teachers think about teaching. Another look at Lou, Journal of Teacher Education, 1. 10 – 19.
6. Borg, W.R. йs mtsai /1970/: The Minicourse: A Microteaching Approach to Teacher Education, Collier MacMillan, London
7. Borko, H. йs Putman, R. /1996/: Learning to Teach. In: Calfee, R. йs Berliner, D. /szerk./: Handbook of Educational Psychology, MacMillan, New York, 673 – 708.
8. Brown, S. – McIntyre, D. /1993 /: Making Sense of Teaching, Open University Press, Buckingham.
9. Bullough, Robert, V. Jr. /1997/: Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education, In: Biddle et al, Eds.: International Handbook of Teachers and Teaching. Kluwer, 79-134.
10. Calderhead, J. /1996 /: Teachers: Beliefs and Knowledge, In: Calfee, R. and Berliner, D. Eds.: The Handbook of Educational Psychology, MacMillan, New York, 709 – 725.
11. Calderhead, J. /szerk., 1988/: Teachers' Professional Learning, Falmer, London
12. Calderhead, J. /szerk., 1987/: Exploring Teachers' Thinking. Cassel, London
13. Calderhead, J. йs Robson, M. /1991/: Images of teaching: Student Teachers' early conceptions of classroom practice, Teaching and Teacher Education, 7.1-8.
14. Clandinin, D.J. /1986 /: Classroom Practie, Teacher Images in Action, Falmer Press, London.
15. Clark, C. йs Peterson, P. /1986/: Teachers' thought processes, In: Wittrock, M. /szerk./: Handbook of Research on Teaching, 3. kiad6s, MacMillan, New York, 255 – 296.
16. Claxton, G. /1989/: Being a teacher. A positive approach to change and stress, Cassel, London.
17. Cochran-Smith, M. /1991/: Reinventing student teaching, Journal of Teacher Education, 2. 104 – 118.
18. Combs, A.W. et al. /1974/: The Professional Education of Teachers. Allyn and Bacon Inc, Boston
19. Conant, J.B. /1963/: The Education of American Teachers. McGraw-Hill, New York

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

20. Cooper, J.M. /ed., 1977/: Classroom Teaching Skills, D.C. Heath and Company, Lexington, Mass.
21. Eggleston, J. /szerk. 1979/: Teacher decision making in the classroom. Routledge and Kegan, London
22. Elbaz, F. /1983 /: Teacher Thinking: a study of practical knowledge, Croom Helm, London.
23. Eraut, M. /2000/: The intuitive practitioner: a critical overview, In: Atkinson, T. йs Claxton, G. /szerk./: The Intuitive Practitioner, Open University Press. Buckingham.
24. Eysenck, Michael W. – Keane, Mark T. /1997 /: Kognitív Pszichológia, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
25. Falus Iván /1979 /: A pedagógus tevékenységének sajátosságai, Pedagógiai Szemle, 12. 1090 – 1102.
26. Falus Iván /1985/: A videotéchnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában, In: Póry Ferenc /szerk./: Videotéchnika a köznevelésben йs a továbbképzésben, OOK, Veszprém, 41-55.
27. Falus Iván /1986 /: A mikrotanítás elméleti йs gyakorlati kérdései, Tankönyvkiadó,
28. Falus Iván /2001a/: A gyakorlat pedagógiája, in: Golnhofer, E. – Nahalka, I. /szerk. / A pedagógusok pedagógiája, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15 –27.
29. Falus Iván /2001b/: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, Iskolakultúra, 2. 21 –28.
30. Falus Iván йs mtsai /1989 /: A pedagógia йs a pedagógusok, Akadémiai Kiadó, Bp.
31. Falus Iván, szerk. /2000/: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához /3. kiadás / Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
32. Falus Iván/2001c/: Van-e az oktatásnak elmélete? Iskolakultúra, megjelenés alatt
33. Fenstermacher, G.D. йs Richardson, V. /1993/: The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching, Journal of Curriculum Studies, 25, 101 – 114.
34. Fox, D. /1983/: Personal theories of teaching. Studies in Higher Education, 2. 151 – 163.
35. Furlong, J. /2000/: Intuition and the Crisis in Teacher Professionalism, in: Atkinson, T. – Claxton, G. /eds./ The Intuitive Practitioner, Open University Press, Buckingham, 15 – 31.
36. Gage, N.L. йs Winne, Ph. /1975/: Performance Based Teacher Education, In Teacher Education, Seventy Fourth Yearbook of the NSSE, The Univ. of Chicago Press.
37. Gage, N.L. /1972/: Teacher Effectiveness and Teacher Education. The Search for Scientific Basis. Pacific Books, Palo Alto, USA.
38. Golnhofer Erzsébet – Nahalka István szerk. /2001/: A pedagógusok pedagógiája, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
39. Goodman, J. /1988/: Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. Teaching and Teacher Education, 2. 121 – 134.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

40. Goodson, I. /1992 /: Studying Teachers Lives, Routledge, London.
41. Hirst, P. /1996/: The demands of professional practice and preparation for teaching, in: Furlong, J and Smith, R. /eds/ The Role of Higher Education in Initial Teacher Training, Kogan Page, London,
42. Hollingsworth, S /1989/: Prior beliefs and cognitive change in learning to teach, American Educational Research Journal, 2, 160 – 189.
43. Holt-Reynolds, D. /1992/: Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work, American Educational Research Journal, 2. 325-349.
44. Holt-Reynolds, D. /2000/: What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of the teacher. Teaching and Teacher Education, 1. 21 – 32.
45. Hoy, W. /1967/: Organisational socialisation: The student teacher and pupil control ideology, The Journal of Educational Research, 153 – 259.
46. Kagan, D. /1992/: Implications of research on teacher belief. Educational Psychologist, 1. 65 – 90.
47. Kessels, J. йс Kothagen, F. /1996/: The relationship between theory and practice, Back to the classics, Educational Researcher, 3. 17 –22.
48. Kimmel Magdolna /2001/: Időtálló-e a reflektív gondolat? Iskolakultúra /megjelenés alatt/
49. Koerner, J.D. /1963/: The Miseducation of American Teachers. Penguin Books, Baltimore
50. Korthagen, F. A. J. /1988 /: The influence of learning orientations on the development of reflective teaching, In: Calderhead, J. ed.: Teachers' professional learning, Falmer, London, 35-50.
51. Korthagen, F. йс Wubbels, Th. /'996/: Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection, Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1. 51 – 72.
52. Kotschy Beáta /1985/: A tanítási tervektől való eltérések okainak vizsgálata, In: Poór Ferenc /szerk./: A képmagnetofon alkalmazása a képzésben és a továbbképzésben, OOK, Veszprém, 56-61.
53. Loughram, J. йс Russel, T. /1997/: Meeting student teacher on their own terms: Experience precedes understanding, In: Richardson V. /szerk./: CTE, 164 – 181.
54. MacKinnon, A. йс Scarff-Seatter, C. /1997/: Constructivism: Contradictions and confusions in teacher education, In: Richardson, W. /Szerk./: CTE, Falmer, London, 38 –56.
55. Mayer-Smith, J.A. йс Mitchell, I.J. /1997/: Teaching about constructivism: Using approaches informed by constructivism, In: Richardson, V.. /szerk./: CTE, Falmer, London, 129 –153.
56. McDiarmid, G. W. /1990/: Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking? Journal of Teacher Education, 3. 12 – 20.
57. McDonald, F.J. /1973/: A Behavior Modification View of Video Playback: Microteaching. /ERIC ED 076561/
58. McLeod, G. йс McIntyre, D. /1977/: Towards a Model of Microteaching, British Journal of Teacher Education, 3. 111 –120.

59. Norlander-Case, K. йs mtsai /1999/: The Professional Teacher, Jossey-Bass, San Francisco
60. Pajares, M.F. /1992 /: Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Massy Construct, Review of Educational Research, 3. 307 – 332.
61. Pepin, B. /1999/: Existing models of knowledge in teaching: developing an understanding of the Anglo/American, the French and the German scene, NTEEE Publications, 1. 49-66.
62. Perrott, E. /1982/: Effective Teaching, Longman, London, New York
63. Polak, A. /1998 /: Subjective Theories about Teaching, paper presented at the ECER Conference, Ljubljana.
64. Polbnyi Mihbly /1994/: Szemlyes tudbs. Atlantisz, Budapest.
65. Pollard, A. йs Triggs, P. /1997/: Reflective Teaching in Secondary Education, Cassel, London.
66. Popham, W.J. /1971/: Performance Tests of Teaching proficiency: Rational, Development and Validation, American Educational Research Journal, 8. 105-117.
67. Putman, Ralph, T. and Borko, H. /1997/: Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition, In: Biddle, Bruce J. et al Eds.: International Handbook of Teachers and Teaching, Kluwer, 1223-1296.
68. Reagan, Timothy G. et al /2000/: Becoming a Reflective Educator, Second Edition, Corwin Press, Thousand Oaks
69. Rich, Y /1990/: Ideological impediments in instructional innovation, Teaching and Teacher Education, 1. 81 –91.
70. Richardson, V. /szerk. 1994/: Teacher Change and Staff Development Process, Teachers College Press, New York.
71. Richardson, V. /szerk. 1997/: Constructivist Teacher Education, Falmer, London
72. Richardson, V. /1996 /: The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach, In: Sikula, J. ed.: Handbook of Research on Teacher Education, Second edition, MacMillan, New York, 102-119.
73. Russel, T. /1988/: From pre-service teacher education to first year of teaching: A study of theory and practice, In: Calderhead, J. /szerk./: Teachers' Professional Learning, Falmer, London, 13-34.
74. Sallai йva / 1996 /: Tanulhaty-e a pedaggyus mestersйg?, Veszprmi Egyetemi Kiady, Veszprм.
75. Schцn, D. /1983 /: The Reflective Practitioner, Temple Smith, London.
76. Schцn, D. /1987 /: Educating the Reflective Practitioner, Jossey-Bass, San Francisco.
77. Shavelson, R.J. /1973/: What is the basic teaching skill? Journal of Teacher Education, 1. 144 – 151.
78. Shulman, L.s. /1986 /: Those who understand: knowledge groth in teaching, Educational Researcher, 15. 4 – 14.
79. Sutcliffe, J. йs Whittfield, R. /1979/: Classroom based teaching decisions. In: Eggleston, J. /szerk./: Teacher decision making in the classroom. Routledge and Kegan, London, 9 –38.
80. Szaby Lбszly Tamбs /1999/: A reflektнv tanntбs, Educatio, 3.

81. Szabolcs Éva /2001/: Kvalitatív kutatási módszerek. Műszaki Kiadó, Budapest /megjelenés alatt/
82. Szivák Judit/ 1999/: A kezdő pedagógus, Iskolakultúra, 4. 3 – 14.
83. Tamir, P. /1988 /: Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education, Teaching and Teacher Education, 2. 99 –110.
84. Tilemma, H.H. /2000/: Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action, Teaching and Teacher Education, 5-6. 575 –591.
85. Westbury, I., Hopman, S. йs Riquarts, K. /2000/: Teaching as a Reflective Practice. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
86. Winitzky, N. йs Kauchak, D. /1997/: Constructivism in teacher education: Applying cognitive theory to teacher learning, In: Richardson, W. /szerk./: CTE, Falmer, London, 59 –83.
87. Wragg, E.C. /1974/: Teaching Teaching. David and Charles, London
88. Wubbels, T. / 1992 /: Taking account of student teachers' preconceptions, Teaching and Teacher Education, 2. 137 – 149.
89. Zeichner, K.M. – Liston, D.P. / 1996 /: Reflective Teaching. An Introduction. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.

Філіпп'єва О.А.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

У статті висвітлюються питання ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів. На основі теоретичного аналізу та експериментальної роботи обґрунтовуються педагогічні умови ефективної підготовки вчителів до валеологічного виховання молодших школярів.

У процесі навчання у вищому навчальному закладі майбутньому вчителю початкових класів необхідно отримати певну підготовку до валеологічного виховання молодших школярів, яка передбачає набуття необхідних теоретичних знань, практичного досвіду й формування відповідного ставлення до вирішення цього питання. Розвиток та функціонування процесу підготовки вчителів початкових класів до валеологічного виховання учнів стає можливим при реалізації певних педагогічних умов.

В основу розробки педагогічних умов нами покладено системний підхід, як основа педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання, оскільки системний підхід забезпечує

* © Філіпп'єва О.А.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

використання комплексної програми в процесі підготовки вчителів початкових класів до валеологічного виховання учнів. Виходячи з генералізованої ідеї системного підходу сформульовано та обґрунтовано такі педагогічні умови:

- спрямування навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи на підготовку майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів;
- розробка та упровадження орієнтовної програми підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів;
- інформаційно-педагогічне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів;
- організаційно-педагогічне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів.

Якість здоров'я підростаючого покоління – один із найважливіших показників якості життя суспільства та держави. Він відбиває не тільки ситуацію сьогодення, але й дає підстави прогнозувати розвиток країни та народу в майбутньому. На думку багатьох дослідників, саме ця комплексна державна проблема в Україні викликає занепокоєння. Особливу небезпеку становить погіршення стану здоров'я дітей, зокрема, учнів молодшої школи.

Термін «шкільні хвороби», який узагальнює захворювання, що розвиваються в дітей під час навчання в школі, набув широкого вжитку як серед лікарів, так і серед працівників освітньої сфери.

Уже від самого початку навчання у молодшій школі діти втрачають своє здоров'я від навчальних навантажень, неповноцінного харчування, відсутності правильного режиму дня та багатьох інших факторів, які негативно впливають на правильне формування зростаючого організму дитини, її повноцінний фізичний, інтелектуальний та духовний розвиток.

Для того, щоб з'ясувати й ліквідувати причину погіршення здоров'я молодого покоління нашої країни, необхідно звернутися до основ валеології – науки про здоров'я людини, яка набула пріоритетного розвитку в Україні. У рамках валеології підхід до людини, до її здоров'я – холістичний. Вона розглядає людину як єдину систему із чіткою структурою та ієрархією. Складові цієї системи – тіло, психіка, духовність.

Школа як центр освіти та виховання дітей може й повинна

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Взяти на себе турботу про здоров'я підростаючого покоління. Успішне вирішення цього завдання залежить від рівня підготовки вчителя до здійснення валеологічного виховання своїх учнів у формі конструктивного діалогу між учителем та учнем, який передбачає активне сприйняття, глибоке осмислення й практичне запровадження цінностей здорового способу життя.

Відповідно до цієї мети вища педагогічна школа повинна готувати студентів як до передачі необхідних знань, так і до налагодження відносин діалогу в ході освітньо-виховного процесу. Навчання й виховання в процесі діалогу сприятиме формуванню в учнів інтересу та прагнення бути здоровими, забезпечить можливість передати їм необхідний досвід організації життєдіяльності, підтримувати та стимулювати життєво важливі кроки, спрямовані на формування, збереження та укріплення здоров'я в різних формах його виявлення.

У ході нашого дослідження ми дійшли висновку, що конструктивний діалог між учителем та учнем можливий за такої спрямованості навчально-виховної роботи в початковій школі:

- формування в учнів ставлення до проблеми збереження та укріплення здоров'я як до особистої та суспільної цінності – «я знаю, що таке здоров'я»;
- формування особистої та соціальної мотивації до збереження та зміцнення здоров'я – «я хочу бути здоровим»;
- формування та запровадження системи виховання, спрямованої на збереження та укріплення здоров'я – «я вмю бути здоровим»;
- реалізація знань, умінь та навичок зі збереження та укріплення здоров'я – «я роблю все, щоб бути здоровим».

Для реалізації цих завдань необхідне позитивне, креативне ставлення викладачів вищої школи до питання підготовки майбутнього вчителя початкових класів до валеологічного виховання учнів та удосконалення навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі з даного напрямку.

У вищій педагогічній школі є програми з окремих навчальних дисциплін, які спрямовані на підготовку в майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів. Це такі дисципліни, як основи валеології, безпека життєдіяльності, основи медичних знань та охорона здоров'я, анатомія, фізіологія та патологія дітей з основами генетики, фізичне виховання та ін. Проте, їх особливість полягає в тому, що вони спрямовані на підготовку майбутніх учителів початкових класів із питань фізичного здоров'я учнів. При цьому залишається без належної

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

уваги, системного осмислення та вивчення студентами факультету початкового навчання на менш важливі й актуальні прояви здоров'я дітей, які пов'язані із психологічним, духовним та соціальним змістом. Ураховуючи необхідність упровадження системного періоду до підготовки майбутніх учителів початкових класів із питань валеологічного виховання учнів, виникла потреба створення та обґрунтування змісту орієнтовної програми, яка б дозволяла інтегрувати освітньо-виховні можливості різних навчальних дисциплін і зосереджувала увагу викладачів вищої педагогічної школи на найважливіших складових здоров'я учнів. Нами розроблена та апробована на практиці орієнтовна програма підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів, яка дозволяє інтегрувати освітньо-виховні можливості різних навчальних дисциплін і зосереджує увагу викладачів вищої педагогічної школи на формуванні ідей збереження та зміцнення здоров'я в ході навчального процесу.

Дотримання даної педагогічної умови дозволяє майбутнім учителям початкових класів бути підготовленими до проведення навчально-виховних заходів, спрямованих на формування фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я учнів молодшої школи.

Програма складається із чотирьох розділів. Конкретизація змісту орієнтовної програми підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів дозволила визначити широкий спектр питань, які доцільно розглянути в процесі навчальної, практичної, культуротворчої та інших видів навчально-виховної діяльності у вищій педагогічній школі.

У першому розділі «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку фізичного здоров'я учнів» розглядаються такі питання:

- Фізичне здоров'я людини, його сутність, форми виявлення та завдання розвитку.
- Особливості розвитку фізичного здоров'я в молодшому шкільному віці.
- Роль учителя початкових класів у розвитку фізичного здоров'я учнів.
- Стан фізичного здоров'я молодших школярів як соціальна проблема.
- Сучасні наукові дослідження вчених проблеми фізичного здоров'я дітей.
- Проблеми фізичного здоров'я дітей та їх висвітлення у

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

творих літератури та мистецтва.

- Форми і методи розвитку фізичного здоров'я молодших школярів у сім'ї та школі.

- Зміст та методика розвитку фізичного здоров'я учнів на заняттях з основ здоров'я.

- Організація художньо-естетичної творчості учнів як засобу впливу на їх фізичне здоров'я.

До другого розділу «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку психічного здоров'я учнів» входять такі питання:

- Психічне здоров'я людини як невід'ємна складова її життя та завдання розвитку.

- Особливості розвитку психічного здоров'я в молодшому шкільному віці та можливі його відхилення.

- Роль учителя початкових класів у збереженні та зміцненні психічного здоров'я учнів.

- Актуальні проблеми та стан розвитку психічного здоров'я молодших школярів.

- Сучасні досягнення вчених у галузі розвитку психічного здоров'я дітей.

- Питання розвитку психічного здоров'я дітей у засобах масової інформації та творах художньої культури.

- Форми та методи збереження та зміцнення психічного здоров'я дітей у сім'ї та школі.

- Розгляд питань та методика розвитку психічного здоров'я молодших школярів на заняттях з основ здоров'я.

- Залучення дітей до художньо-естетичної творчості як умова впливу на їх психічне здоров'я.

У третьому розділі «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку духовного здоров'я учнів» пропонується розглянути такі питання:

- Духовне здоров'я людини в системі загальнолюдських цінностей та завдання розвитку.

- Особливості розвитку духовного здоров'я в молодшому шкільному віці.

- Роль учителя початкових класів у збагаченні духовного здоров'я учнів.

- Соціальні проблеми формування духовного здоров'я дітей.

- Наукові здобутки вчених на шляху формування духовного здоров'я молодших школярів.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- Художньо-образне сприйняття проблем духовного здоров'я дітей.
- Форми та методи збагачення духовного здоров'я молодших школярів у сім'ї та школі.
- Висвітлення питань духовного здоров'я учнів на заняттях з основ здоров'я.
- Використання художньої творчості дітей як умови їхнього духовного розвитку.

У четвертому розділі «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку соціального здоров'я учнів» передбачено розгляд таких питань:

- Соціальне здоров'я людини як важливий елемент соціуму та завдання його розвитку на сучасному етапі.
- Особливості розвитку соціального здоров'я в молодшому шкільному віці, становлення соціальних потреб та інтересів дітей.
- Роль учителя початкових класів у розвитку соціального здоров'я учнів, життєво важливих потреб.
- Соціальні проблеми становлення морально-етичних відносин молодших школярів.
- Наукове осмислення проблем соціального здоров'я дітей.
- Соціальне здоров'я дітей як тема художнього відображення дійсності.
- Форми та методи збереження та зміцнення соціального здоров'я дітей у сім'ї та школі.
- Розгляд питань соціального здоров'я та добробуту дітей на заняттях з основ здоров'я.
- Розвиток соціального здоров'я дітей у процесі художньо-творчої діяльності.

Являючи собою інтегруючий фактор, орієнтовна програма розрахована на те, що її зміст буде використано викладачами різних дисциплін, які викладаються студентам I–V курсів на факультеті початкової освіти.

Педагогічна умова «інформаційно-педагогічного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів» розглядається як одна з можливостей вирішення даного питання. Залежно від змісту та способу функціонування історично сформувалися різні види інформації, які характеризуються особливостями відображення навколишньої дійсності, а також специфіки розкриття змісту явищ і процесів та впливу на почуття й формування знань людини.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

В умовах вищої педагогічної школи необхідним є раціональне й ефективне використання всіх інформаційних можливостей, які мають значний освітньо-виховний потенціал.

У підготовці вчителів початкових класів до валеологічного виховання учнів інформаційне забезпечення соціальною інформацією є дуже важливим.

Соціальна інформація повинна мати достовірний характер і опиратися на результати офіційної статистики, перевірені факти та дані. Вона повинна бути яскравою й переконливою, подаватися студентам у формі цікавих і змістовних прикладів, фактів, порівнянь, подій, особистого чи суспільного досвіду, вагомих здобутків, гострих проблем та ситуацій, а також спонукати до чітких висновків, оцінок, узагальнень, що стосуються стану здоров'я.

Ці умови визначають вектор діяльності викладачів факультету підготовки вчителів початкових класів у відношенні відбору та використання соціальної інформації в навчальному процесі, професійно виправданого включення її в контекст обговорення проблем валеологічного виховання.

У першу чергу – це вивчення документів, які опубліковуються в «Інформаційних збірниках Міністерства освіти й науки України», аналіз матеріалів періодичної преси, а саме педагогічних і медичних видань, у яких друкуються матеріали валеологічного змісту. Це такі педагогічні видання як всеукраїнський громадсько-політичний тижневик «Освіта», всеукраїнський науково–практичний журнал «Директор школи, лицею, гімназії», науково–популярний журнал «Журнал для батьків», газета–тижневик «Освіта України», всеукраїнський народознавчий часопис «Берегиня», журнал «Фізичне виховання в школі», журнал «Шлях освіти», газети «Директор школи», «Завуч», «Початкова освіта», «Шкільний світ», газета «Учитель», «Відкритий урок», медичні видання, які публікують матеріали валеологічного змісту: газети «Валеологія», «Здоров'я України», «Ваше здоров'я», «Українська медична газета», «Здоров'я киян», «Аргументы и факты», журнали «Валеологія», «Здоровье женщины», «Здоровье» та інші.

Сучасні технології отримання та відбору інформації надають можливості використання телепередач і ресурсів Інтернету. Валеологічну спрямованість мають українські телепередачі «Здоров'я», «Спитайте в лікаря», «Злагода», «Школа здоров'я», російські телепередачі «Ви майже здорові», «Здоров'я», «Без рецепту», «Допоможи собі сам», «Лікаря викликали?», та

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

матеріали «on-line», такі як щотижневик «Аптека», «Газета по-українськи «Здоров'я», TV газета «Всесвіт», електронні журнали: «Medline», «Healts Source», «Все для вчителя», «Інтернет для вчителя», «Для допомоги вчителю».

Соціальна інформація, отримана під час роботи із цими джерелами, дає змогу студенту – майбутньому вчителю початкових класів, збагатити свої знання фактичними сучасними даними в галузі валеологічного виховання, що можуть бути використані на семінарських заняттях, для підготовки рефератів, організації «круглого столу», навчальних конференцій», проведенню педагогічної практики та в подальшій навчально-виховній діяльності.

Науково-теоретична підготовка вчителя початкових класів до валеологічного виховання учнів здійснюється в процесі використання наукової інформації. Наукові знання, як система знань про закони природи, суспільства та мислення, яка складає основу наукової картини світу та відображає закони його розвитку, – необхідний теоретичний багаж учителя, який є основою його професійної компетенції.

Щоб забезпечити майбутніх учителів початкових класів науковими знаннями для здійснення валеологічного виховання учнів, викладачам вищої педагогічної школи необхідно приділяти постійну увагу вивченню та аналізу результатів науково-теоретичної та дослідницько-експериментальної роботи вчених у галузі педагогіки, психології, фізіології, анатомії, медицини, генетики, дефектології, валеології, гуманітарних та суспільних наук.

Ефективна підготовка студентів до використання наукової інформації в навчальній і практичній діяльності дозволить майбутнім учителям початкових класів виявляти інтерес до цієї проблеми, постійно простежувати інноваційні підходи та рекомендації вчених щодо забезпечення здоров'я дітей та створення відповідальних умов для їх фізичного, психічного, духовного та соціального розвитку.

Для залучення майбутніх учителів початкових класів до процесу освоєння емоційно-чуттєвого досвіду доцільно використовувати художню інформацію, яка передається засобами кіномистецтва, літератури, музики, живопису, фотомистецтва та ін.

У зв'язку із цим доцільно залучати в навчально-виховний процес художні твори, які пропонують яскраві за своїм емоційним змістом художньо-естетичні рішення, зразки фольклорного мистецтва, які розкривають тему здоров'я людини та можливості його зміцнення.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

початкових класів до валеологічного виховання в якості прикладу та з метою розкриття методики роботи з учнями викладачі можуть звертатися до усної народної творчості, художньої літератури, історичних фактів, у яких описується здоровий спосіб життя представників народу.

Завдяки художній інформації відкривається можливість передати майбутнім учителям початкових класів досвід ціннісного ставлення до проблем валеологічного виховання учнів, збагатити їхній світогляд та морально-правові позиції, акумулювати почуття та роздуми, пов'язані зі здоров'ям, як найвищої цінності людського життя. Залучаючи до навчально-виховного процесу яскраві зразки художньо-естетичної культури викладачі факультету початкової освіти тим самим збагачують емоційно-чуттєвий тезаурус студентів, закладають важливу основу для їх подальшої роботи з дітьми, сповненої яскравими почуттями, глибокими роздумами, системними увлеченнями щодо шляхів збереження та зміцнення здоров'я дітей.

Організаційно-педагогічне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів передбачає оволодіння майбутніми вчителями початкових класів такими засобами валеологічної діяльності як пізнавальний, практичний і культуротворчий. Це зумовлено тим, що вчитель початкових класів є не лише виразником і носієм ідеї збереження та зміцнення здоров'я дітей, формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя. Не менш суттєвою його функцією є також втілення цієї ідеї на практиці, широке використання наявних можливостей навчально-виховного процесу початкової школи для ефективного й послідовного розв'язання питань валеологічного виховання дітей.

Підготовка вчителя початкових класів до оволодіння пізнавальними засобами валеологічної діяльності включає розвиток умінь використання освітньо-виховного потенціалу уроків, які входять до навчального плану початкової школи. До пізнавальних способів валеологічної діяльності відносяться:

- здійснення валеологічного виховання молодших школярів на заняттях з основ здоров'я;
- вплив на валеологічні почуття та знання учнів 1-4 класів засобами таких навчальних дисциплін як природознавство, музичне, образотворче мистецтво, фізичне виховання та ін.;
- вирішення питань валеологічної освіти та виховання учнів початкових класів під час проведення позакласних форм роботи;

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

- надання консультативної допомоги з питань здоров'я в процесі індивідуальної роботи з учнями класу;
- проведення просвітницької роботи з питань здоров'я в класному колективі шляхом залучення дітей до читання популярної та художньої літератури, перегляду відеофільмів, використання наочних засобів тощо.

Оволодіння практичними способами валеологічної діяльності на високому рівні дає можливість учителю початкових класів творчо й ініціативно використовувати різні форми та методи практичної роботи. Валеологічне виховання має практичну спрямованість під час організації змагань, конкурсів, інсценування оповідань і казок валеологічного спрямування, організації та проведення сюжетних, рольових, рухомих ігор, моделювання та вирішення необхідних для здоров'я та життя ситуацій. Ефективними є динамічні, релаксаційні, валеологічні паузи як на уроці, так і в позанавчальній діяльності.

До основних практичних способів валеологічної діяльності відносяться:

- створення в учнівському колективі атмосфери поваги та відповідального ставлення до питань здоров'я, його збереження та зміцнення;
- залучення учнів до масових, групових та індивідуальних форм роботи, які за своїм змістом покликані сприяти формуванню позитивної мотивації дітей на здоровий спосіб життя;
- стимулювання та підтримка ініціативи та інтересу дітей щодо занять фізичною культурою та спортом, участі в змаганнях і конкурсах, присвячених фізичному та психологічному самовдосконаленню;
- використання організаційних моментів, педагогічних ситуацій, які б давали змогу підтримувати на належному рівні стан здоров'я учнів, оптимізувати їх самопочуття, викликали бажання щодо активного вирішення життєво важливих питань (харчування, особистої гігієни та ін.);
- здійснення постійних спостережень та контролю за станом здоров'я учнів, проведення профілактичних та превентивних заходів щодо забезпечення нормального стану здоров'я дітей, запобігання шкідливих звичок тощо.

Організаційно-педагогічне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів передбачає також оволодіння майбутніми вчителями початкових класів культуротворчими способами валеологічної діяльності.

Для методично правильної організації такого напрямку вале-

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

ологічного виховання майбутній учитель початкових класів повинен оволодіти культуротворчими способами валеологічної діяльності в процесі навчання у вищій педагогічній школі. До них відносяться:

- ініціювання та підтримка художньо-творчої діяльності учнів, присвяченої питанням здорового способу життя;
- використання в роботі з молодшими школярами етнокультурного досвіду, в якому передається ставлення українського народу до здоров'я як життєво важливої цінності;
- звернення до можливості різних видів мистецтва (музичного, образотворчого, літератури та ін.) з метою збагачення особистісного досвіду дітей щодо сприймання краси фізично, психічно та духовно досконалої людини;
- налагодження постійнодіючих та періодичних експозицій творчих робіт учнів, присвячених темі здоров'я та його зміцнення;
- утвердження у свідомості учнів художньо-естетичного ідеалу досконалої людини, здатної на красиві дії та вчинки.

Підсумовуючи, можемо зазначити, що визначені нами педагогічні умови спрямовані на те, щоб забезпечити ефективну підготовку майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів. Досягнення позитивних результатів здійснюється за рахунок спрямування навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі на вирішення зазначених питань, упровадження орієнтовної програми, яка б акумулювала увагу до проблем фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я, а також здійснення заходів інформаційного та організаційного характеру.

Література:

1. Апанасенко Г. Як зупинити депопуляцію в Україні? – Доступний з: <http://www.sdbua.net/articoli/articolo>.
2. Блинов В.И. Практическая подготовка будущих учителей: прагматика перспективы // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы: Сб. науч. статей. Выпуск 2. – Москва: ИОО МОН РФ, 2004. – 202 с. // Доступний з: <http://www.teacher-edu.ru/wmc/arts/110967626>.
3. Вайнер Э.Н. Валеология: Учебник для вузов. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
4. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1-4 класс. М.: ВАКО, 2004, – 296 с.
5. Кондратюк С.М. Интегративний підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя: Дис... канд. пед. наук.: 13.00.07 / Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2003. – 197 с.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИ «КОЛІР – ЗВУК – ЧИСЛО» У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається вплив методи «Колір – звук – число» на формування творчої уяви, розвиток зорової та слухової уваги школярів. Завдяки кольорам, звукам та числам учні навчаються свідомо бачити красу та імітувати її в мистецтві.

Художньо-естетична освіта завдяки розмаїттю засобів впливу на особистість і потенційним можливостям посідає особливе місце в системі сучасної загальної середньої освіти. Така освіта вдосконалює процес саморозвитку духовності учнів, залучає їх до світових надбань, що позитивно позначається на творчих здібностях не лише окремої особистості, а й суспільства в цілому.

Мистецтво – стихія краси. Як вогонь, повітря, земля і вода, так поезія, музика, пластика (скульптура, архітектура) і живопис необхідні людині.

Мистецтво є вираженням творчої сили людини, є проявом єдиної світової творчої сили.

Як у стихіях, так і в мистецтві проявляється Правда і Добро, а вони є синонімами краси. За кожним проявом в мистецтві невидимо присутнє число – символ порядку, лінії і барви живопису, звуки музики, основи руху – пластики, скульптури та архітектури.

У мистецтві ці первинні поняття виражаються контрастами, які ведуть до гармонії, контрастами консонуючих та дисонуючих початків.

Спілкування людини з чистим мистецтвом розкриває глибини її серця, гармонізує характер, викликає в ній бажання творити, і це бажання пробуджує до життя її таланти.

В основі чистого мистецтва міститься правда, яка є в кожній сходинці гами життя: кольорі, звуках, числі, русі, формі, якості та настрої, і виражається позитивним аспектом.

Правда проявляється:

- у кольорі – чистотою;
- у звуках – виразністю;
- у числі – точністю;

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

- у русі – доцільністю;
- у формі – певністю;
- у якості – прагненням до позитивного;
- у настрої – висотою.

Ці ступені гами життя, які є основою мистецтва, тісно пов'язані між собою, як ступені музичної гами, з якої утворюються мелодія та акорди.

Колір є коренем живопису, звук – корінь музики, число – початок математики, рух – основа пластики, форма – початок скульптури, архітектури, якість та настрої – основа поезії та філософії.

У кожній людині більш-менш закладені таланти: художника, музиканта, математика, поета, філософа, архітектора, психолога та ін., зіткнення людини з мистецтвом не тільки пробуджує в ній ці таланти, а й розвиває властивості, необхідні для їх гармонійного зростання.

Ці властивості:

- зовнішня увага пробуджується в людині від спілкування з живописом;
- внутрішня увага – від спілкування з музикою;
- зосередженість – під час роботи з числами;
- ритмічність виробляється пластикою (рух);
- свідоме почуття краси – від спілкування з поезією.

Слід розвивати ці властивості в людині з дитинства, шляхом спілкування дітей з красою в природі та мистецтві. Це спілкування є джерелом радості, духовної насолоди, формує доброзичливість, шляхетність, добродійність, змінює життя людини, синтезує всі сфери думок та її духовної діяльності.

Посібниками для виховання за допомогою мистецтва є художні твори з високим змістом, прекрасна музика, яка виражає високі ідеї.

Великою допомогою для гармонічного розвитку учнів є метода «Колір – звук – число». Вона бере свій початок від аналогії трьох гам:

1. Кольорово-спектральна (гама райдуги), початком якої є червоний колір – перше коливання, яке ми сприймаємо зором.

2. Звукова – діатонічна (музична гама), у якій сама низька нота До є першим коливанням, яке ми сприймаємо слухом.

3. Числова, яка йде від одиниці до семи і далі до безкінечності в порядку числових октав, що повторюються.

Планомірна робота з кольоро-звуко-числовими

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

сполученнями у зв'язку з різними комбінаціями геометричних форм і форм природи, допомагає учням шукати, знаходити, розпізнати, згадати та творити уявою.

Ці здібності й сила творчої уяви розвиваються роботою за лініями методи «Колір – звук – число», яка має важливе значення в розвитку зорової та слухової уваги учнів, мислення, кмітливості, пам'яті. Опановуючи кольоро-звуко-числову гармонію основних кольорів, звуків та чисел з їх проміжними ступенями, учень засвоює:

1. «Спів» фарб – закон взаємодії сполучених кольорів.
2. Гармонію звуків – закон звука, що проявляється в гармонічних тонах.
3. Ритм чисел в непарний і парний.

За допомогою кольорів, звуків, чисел учні навчаються свідомо бачити красу та імітувати її в мистецтві.

Навчившись пізнавати гармонію та ритм, як вираження ідеї правди та краси, учні розуміють за допомогою методи, що свавілля, беззаконня, безпорядок, як у житті, так і в мистецтві є дисгармонією, і що прагнення працювати над собою та вдосконалюватись, щоб удосконалювалось життя й мистецтво, є прагненням до істини. Робота за методою «Колір – звук – число» повинна пробудити в учнів прагнення до самопізнання, до розвитку своїх здібностей шляхом уваги до краси та гармонії, до розуміння, що творити красу та гармонію є і їх призначенням.

Робота за методою «Колір – звук – число» поділяється на сім уроків, які повинні все більше і більше заглиблюватись у значення кольору, звука та числа.

На першому уроці учні спочатку роздивляються кольори райдуги з зовнішньої сторони, поділяючи ці кольори на основні та проміжні. Основні кольори, із поєднання яких отримуються інші ступені кольорової гами: червоний, жовтий, блакитний та синій (блакитний та синій такі ж різні, як ноти sol та la, числа 5 та 6).

Поєднання основних кольорів дає проміжні кольори:

- червоний та жовтий – жовтогарячий;
- жовтий та блакитний – зелений;
- жовтий та синій – зелений іншого відтінку;
- червоний та блакитний – ліловий;
- червоний та синій – ліловий іншого відтінку;
- блакитний та синій – блакитно-синій.

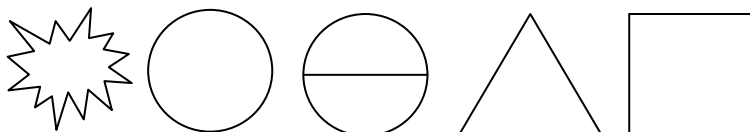
Таким чином виходить кольорова гама, доповнена червоним кольором більш світлого відтінку, який є октавою попереднього

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

червоного і початком нової, більш ясної октави.

Кольорова гама виявиться такою: червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, зелено-блакитний, блакитний, блакитно-синій, синій, ліловий, лілово-червоний. У звуках: do, re, mi, fa, fa-dieze, sol, sol-dieze, la, la-dieze, si, do. У числах: 1, 2, 3, 4, 4½, 5, 5½, 6, 6½, 7, 8. У цій гамі похідні кольори є «середньоарифметичним» основних (змішування кольорів), подібно до відповідних дій із числами.

Учні спочатку зображують на папері основні кольори та з'єднують їх безформеними плямами, подібно звуковим вигукам різної висоти, але без певного розміру, показником яких є числа, а потім надають їм певної форми: кола, що відповідає однодольному музичному розміру, кола, поділеного навпіл – дводольний музичний розмір, трикутника – трьохдольний музичний розмір, квадрата – чотирьохдольний музичний розмір тощо. Учні повинні чітко уявляти собі ці форми, потім намалювати їх на папері та проспівати як сольфеджіо, запам'ятовуючи числа до певних кольорових відтінків (мал.1).



Мал. 1

Після ознайомлення на першому уроці з основними та похідними кольоро-звуками, відповідниками яких є числа та дробі, предметом другого та третього уроків буде знайомство з тими формами, з якими ці кольоро-звуки можуть гармонійно злитися, а це ті ж самі – коло, трикутник, квадрат, як основні форми (подібно основним кольорам), а також співвідношення кольорових контрастів, їх значення, наприклад, чорного та білого, кольорів веселки: червоного, жовтогарячого, жовтого, зеленого, блакитного, синього та фіолетового.

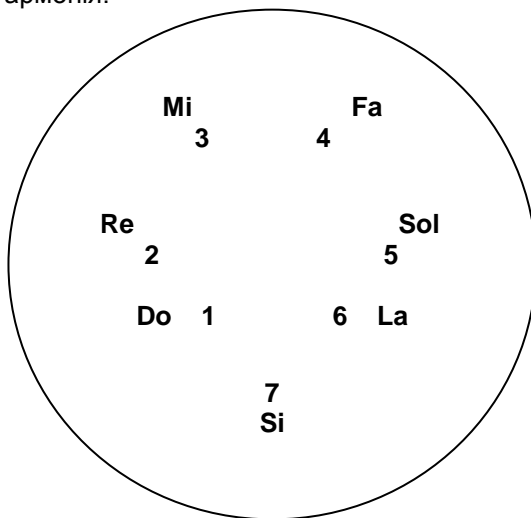
Роботою третього уроку буде об'єднання кольоро-звуків з музичним нотоносцем. Зобразивши у вигляді кольорових кружочків, трикутників, квадратів кольоро-звуки, ми отримаємо кольорові музичні ноти, з яких можна складати кольорові мелодії та акорди. Ці ноти не такі сумні, як чорні, – ці ноти веселі, і за їх допомогою дітям буде веселіше вчитися музичному мистецтву.

Урок четвертий – кольоро-звуки знаменують пори року. Чим яскравіше учень зможе передати в звуках живу природу – небо, сонце, квіти, тим краще він заспіває чи заграє, висловить

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

словами чи малюнками.

Завданням п'ятого, шостого та сьомого уроків буде вивчення числових комбінацій, які гармонічно пов'язані з кольоро-звуковими комбінаціями. Однією з таких комбінацій є об'єднання семи основних чисел з основними кольоро-звуками в одному колі, яке поділене на сім секторів (мал.2). З точки зору звука, фіолетова нота Si є увідним тоном, який завершує кольоро- звукову Do мажорну гаму і знову прагне перейти в ноту Do. З точки зору числа, фіолетова нота Si співвідносна числу 7 і є сумою чисел кожної пари кольоро-звуків, які знаходяться у колі один напроти одного – червоного та синього ($1 + 6 = 7$); жовтогарячого та блакитного ($2 + 5 = 7$); жовтого та зеленого ($3 + 4 = 7$). Таким чином, у числах підсумовується кольоро-звукова гармонія.



Мал.2

Отже, обіймаючи широкі сфери мислення дитини, метода «Колір – звук – число» об'єднує шляхи мистецтва та науки, розширює свідомість учнів, відчиняє їм двері до пізнання та самопізнання, а мистецтво допомагає зрозуміти й усвідомити, що все у світі взаємозалежне.

Література:

1. Унковская А. Метода «Цвет – звук – число». – Петроград, 1915 – 1916.

ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДЕСЯТИКЛАСНИКІВ ІЗ МОЖЛИВИМИ НАСЛІДКАМИ ВСТУПУ УКРАЇНИ ДО СОТ НА УРОКАХ ЕКОНОМІКИ

У даній статті порушена проблема ознайомлення учнів 10-х класів із можливими позитивними й негативними наслідками членства нашої держави у Світовій організації торгівлі в рамках вивчення навчальної дисципліни «Економіка».

У сфері зовнішньої політики України одним із головних пріоритетів залишається реалізація стратегії європейської інтеграції. Вона базується на визнанні українським суспільством реального місця нашої держави в системі міжнародних відносин, приведенні українських євроінтеграційних планів у відповідність до нових реалій та вирішенні завдань реформування політичної системи.

Сьогодні основний курс України на шляху до Європейського Союзу – отримання статусу країни з ринковою економікою, вступ до Світової організації торгівлі й початок переговорів з ЄС про створення зони вільної торгівлі [2, с.3]. Тому, ураховуючи все вищевикладене, дуже важливо, щоб учні мали правильне уявлення й розуміння щодо всіх ризиків і небезпек проголошеного курсу на повноцінне приєднання до європейського інтеграційного процесу нашої держави, включаючи й членство в СОТ.

З огляду на це, метою даної статті є виділення суті та виявлення основних складових процесу ознайомлення десятикласників із можливими наслідками вступу України до СОТ на уроках економіки.

Відомо, що не так давно Європарламент проголосував за членство нашої держави у Світовій організації торгівлі. Отже, інтеграція в СОТ на сьогодні є одним із актуальних питань життя українського суспільства, яке хвилює як політиків так і всіх громадян нашої країни, оскільки прагнення жити «як в Європі» виникло й закріпилося ще задовго до набуття Україною незалежності, а бажання приєднатися до добробуту Євросоюзу виникло практично з перших кроків його створення.

Порушуючи у процесі вивчення економіки дану проблему, необхідно починати з формування в учнів уявлення про цю організацію. Тому спочатку слід зосередити увагу школярів на історії виникнення СОТ та правилах щодо вступу інших держав до її лав.

* © Кузьменко Ю.В., Янковська Ю.Л.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

У 1986–1994 рр. проходив Уругвайський раунд багатосторонніх торговельних переговорів у рамках ГАТТ. Після їх успішного завершення й була створена СОТ, основні принципи якої полягають у: взаємному сприянні в торгівлі та наданні національного режиму товарам і послугам іноземного походження (країни не мають права надавати кращий торговельний режим як національним товарам, так і окремим країнам – торговим партнерам); регулюванні зовнішньої торгівлі переважно тарифними методами, відмова від протекціонізму й будь-яких кількісних та інших обмежень; захисті внутрішнього ринку за допомогою спеціальних захисних, антидемпінгових і компенсаційних заходів; передбачуваність торговельної політики, її проведенні відповідно до встановлених в організації правил, вирішенні торговельних суперечок шляхом консультацій і переговорів.

Усі країни-учасниці СОТ приймають обов'язки щодо виконання основних домовленостей, що включають три основні групи (пакети): торгівля товарами, послугами й правами інтелектуальної власності.

Процедура вступу до СОТ: спочатку в спеціально створених робочих групах відбувається розгляд економічного й торговельного режимів країни, яка розглядається на предмет відповідності нормам СОТ. Потім розпочинається досить тривалий етап – двосторонні переговори держави-претендента з усіма зацікавленими учасниками. У процесі цих переговорів виробляються взаємоприйнятні домовленості. Після чого пакет домовленостей розглядається й утверджується Генеральною радою, тоді він стає частиною документів СОТ і національного законодавства країни, яка поступово перетворюється з кандидата на повноправного члена організації.

У СОТ рішення, як правило, приймаються одностайно, хоча існують і формальні правила їх прийняття, які вимагають більшості голосів. Так, прийняття нових членів вимагає дві третини голосів Генеральної ради, але традиція зумовлює необхідність пошуку домовленостей з усіма країнами-учасниками.

Після вивчення з учнями історії виникнення та правил вступу в СОТ, можна перейти до ознайомлення з можливими позитивними й негативними наслідками членства нашої держави у Світовій організації торгівлі. Отже, що держава може придбати і що втратити вступивших в цю організацію.

Перевагами членства України в СОТ є: отримання більш сприятливих умов доступу до світового ринку товарів і послуг; передбачуваність і стабільність розвитку торговельних відносин з

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

країнами-учасницями; скасування дискримінації в зовнішній торгівлі. Школярам необхідно розуміння того, що перебування держави поза даною організацією – це перебування поза правилами, що регулюють світову торгівлю, поза участі в їх розробці, невизначеність та незахищеність від будь-якої дискримінації, без доступу до механізму вирішення торгівельних суперечок. Таким чином, якщо Україна не братиме участі в цій співдружності, то буде відсторонена від обговорення й прийняття рішень у царині торгівлі на міжнародному рівні.

Україні сьогодні необхідно більш уважно віднестися до переговорного процесу, а після вступу в СОТ зайняти активну позицію, брати участь у подальших розробках правил міжнародної торгівлі, відстоювати стратегічні економічні інтереси країни, створювати блоки з іншими країнами для рішення питань лібералізації торгівлі тими чи іншими товарами. У процесі переговорів слід уважно обговорювати обов'язки, що бере на себе країна, наприклад, такі: реалізація антидемпінгових заходів у країні, перехід до системи міжнародних стандартів фінансової звітності та сертифікації продукції, захист інтелектуальної власності тощо. Вступ до цієї торгівельної організації – це як отримання країною знака якості, який необхідно вміти використати як перевагу. Адже процес вступу України в СОТ сьогодні носить більш політичний ніж економічний характер.

Важливо дати розуміння дітям і в питанні: «Чи варто поспішати в даній справі?» Аргументація за приєднання в найближчій перспективі в основному зводиться до наступного: наявність в Україні на сучасному етапі переговорних ресурсів; можливість прийняти участь в новому раунді багатосторонніх торгівельних переговорів і розробці нових правил торгівлі; необхідність якнайшвидшого отримання реального матеріального ефекту в міру скасування втрат від дискримінації України на зовнішніх ринках, компенсацій у зв'язку з розширенням ЄС.

Слід підкреслити й ті факти, що великі надії покладають на дані процеси в Україні потенційні інвестори інших держав. Так, наприклад, як зазначає Олександр Рар (директор Центра Кербера з програм в Росії та країнах СНД Германської ради із зовнішньої політики) в інтерв'ю журналу «Корреспондент»: «Германія чекає відкриття нових можливостей» [3, с. 31]. Це тому, що для інвесторів у нашій країні дуже привабливими виступають машинобудування, фінансово-банківська сфера, медіаринок, енергетичний сектор, газові сховища, транспортні шляхи та ін. Перспективним у майбутньому може стати й аграрний ринок, але

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

лише після того, як влада скасує мораторій на продаж землі.

Слід пам'ятати, що членство в СОТ для іноземних інвесторів знижує політичні та економічні ризики, але не призводить автоматично до зростання інвестиційних потоків у країни-учасниці. Для України обумовлено це в першу чергу правильністю шляхів у подоланні ризиків при вступі в дану організацію.

Слід мати на увазі, у кінці вивчення даної проблеми необхідно разом з учнями зробити узагальнюючі висновки, що стосуються вступу України у Світову організацію торгівлі. А саме:

- лібералізм системи СОТ полягає передусім у тому, що вона встановлює чіткі правила гри у використанні як інструментів зовнішньоекономічної, так і деяких інструментів внутрішньоекономічної політики. Ця система ні в якому разі не виключає можливості застосування протекціоністських інструментів, але визначає чіткі рамки їх застосування;

- умови участі в СОТ і, таким чином, умови доступу на ринок України визначаються в ході переговорів. До завершення переговорів, будь-які висновки про те, що участь в СОТ послабить Україну, не можуть бути аргументованими;

- переговори щодо приєднання України до СОТ передбачають активну участь у них українського бізнесу. Це обумовлено не тільки можливістю максимізувати користь для зацікавлених компаній від членства нашої держави в цій організації, але й перспективою більш ефективного використання державного ресурсу при плануванні й реалізації своєї господарської діяльності;

- українське бізнес-товариство має реальну можливість впливати на переговорний процес щодо приєднання України до СОТ шляхом активної участі в підготовці української переговорної позиції в різних секторах. Причому такий підхід дає змогу нашим зацікавленим компаніям максимізувати користь від членства України в СОТ на перспективу.

Таким чином, організація роботи вчителя за запропонованою схемою допоможе педагогу цілеспрямовано вирішити проблему ознайомлення десятикласників із можливими позитивними й негативними наслідками вступу України до СОТ.

Література:

1. Вступ до Світової організації торгівлі: нові можливості для України // Науково-практичне видання (Підготовлено експертною групою Українського центру міжнародної інтеграції). – К.: УЦМІ, 2006. – С.94.
2. Кичигина Н. Вільна торгівля для України // Держава 2000. – 2007. – №10. – С.3-4.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

4. Іваненко О. В Україну ринули іноземні інвестиції – рекордні для країни і смішні для регіону // Корреспондент. – 2007. – №8(247). – С.28-31.
5. Україна – Чехія – ЄС: Сучасний стан та перспективи: Збірник матеріалів міжнародної конференції. – Херсон-Прага: Херсонський національний технічний університет, 2007. – 128 с.
4. www.news2000.com.ua
5. www.wto.org.

Рідкоус О.В.*

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ВЧИТЕЛЕМ СИТУАЦІЇ УСПІХУ УЧНІВ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ

У статті розглянута педагогічна система В.О.Сухомлинського щодо створення ситуації успіху.

Гуманізація шкільної освіти передбачає створення умов, спрямованих на розкриття й розвиток здібностей школярів, їх позитивну самореалізацію.

Розвиток новітньої системи освіти України базується на основних принципах національного виховання, серед яких з огляду на гуманізацію навчально-виховного процесу відмітимо:

- природовідповідність, демократизацію і гуманізацію;
- створення умов для формування кращих якостей, розвитку здібностей дитини;
- диференціацію та індивідуалізацію навчання й виховання.

Демократичне суспільство не тільки дозволяє освіті реалізувати свій гуманістичний потенціал, а й створює умови для його збагачення, висуваючи на перший план його «людинотворчу» функцію. Така спрямованість освіти виявляється у взаємодії учасників навчально-виховного процесу, визнанні прогресивними й провідними вченими цілей особистісного розвитку дитини, створення ситуації успіху для тих, хто навчається.

Тому метою нашої статті є розкриття виховної системи В.О.Сухомлинського щодо створення ситуації успіху.

Одним із важливих блоків гуманістичної навчально-виховної системи В.О.Сухомлинського є блок вимог до мудрої людяної діяльності педагога:

1. *Любити кожну дитину* – найцінніша якість вихователя, без якої він профнепридатний. Спіратися на позитивне в дитині, захищати її від лихого в житті.

* © Рідкоус О.В.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

2. *Поважати дитину*, її особистість, гідність, бо кожна дитина неповторна. Поєднувати вимогливість із доброзичливістю.

3. *Віра в дитину* – запорука успіху навчально-виховного процесу. Кожна дитина талановита, треба тільки допомогти їй розвинутися.

4. *Піклуватися про всебічний розвиток дитини*, особливо про фізичне й психічне здоров'я, розумовий і моральний розвиток на межі її можливостей.

5. *Знати дитину* – без знання душі, можливостей, прагнень, почуттів, життя й розвитку кожної дитини виховання й навчання сліпе. Гуманізм і майстерність вихователя в людинознавстві.

6. *Розуміти дитину* – педагогічна емпатія: «відчуття дитинства, стати дитиною, піднятися до рівня дитини».

7. *Дбайливо, обережно ставитися* до природи й духовного світу дитини: усі діти різні, із неповторним духовним світом. Не ламати природу дитини, не нівечити її особистість, життя, майбутнє. Особлива увага важким дітям: „Чим важча дитина, тим більше я її люблю такою, якою вона повинна стати.” Не боятися бути доброзичливим, ласкавим.

8. *Включати дитину* в коло різних інтересів, турбот, життя інших людей, довкілля, країни, світу.

9. *Розвивати почуття власної гідності дитини*, створювати умови для відчуття гордості за результати своєї праці, своїх позитивних якостей, знань, досягнень, самовдосконалення.

10. *Вихователь, учитель – мудрий порадник і керівник*, старший друг вихованця, який розуміє, співчуває, допомагає кожному учню в його навчанні, розвитку, у становленні щасливої людини, яка вміє досягати успіхів, самовдосконалюватися, знайде достойне місце в житті [5, с. 345].

Уся система навчально-виховної роботи в Павлівській школі була побудована на основах гуманізму, у центрі уваги – учень із його можливостями, потребами, проблемами, бажанням досягти успіху в житті й діяльності.

Так, за 35 років педагогічної діяльності Сухомлинського через його серце, розум і руки пройшло 107 дітей малоздібних, навіть слабоумних («слабкий ум» – хіба це не найточніше визначення біди?). Із 5 і до 17-18 років із ними в Павлівській школі проводили спеціальну навчально-виховну роботу. Сам Василь Олександрович терпляче й мудро роками працював індивідуально з дітьми, яким, наприклад, важко давалася математика. Він створив спеціальний «Задачник для тугодумів», у якому зібрав цікаві задачі з життя, із народної мудрості, які

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

розвивали мислення, кмітливість, уяву, увагу учнів, із розв'язком яких учні відчували радість успіху в навчанні. Завдання були в декількох варіантах, варіант вибирали самі учні за своїми можливостями та інтересами. У колективі учнів панувала атмосфера підтримки, розуміння, змагання без переможених, ображених, ізгоїв і нездар. У випадку невдач учня «щоб учитель не приголомшував цього учня незадовільними оцінками, протягом деякого часу окремим учням взагалі не слід ставити двійок за незнання» [6, с.423]. І мудрий педагог не ставив двійок за невміння вчитися, за незнання. Бо спочатку треба допомогти дитині досягати успіху, навчити вчитися, пробудити розум і серце, а потім уже оцінювати її успіхи й старання.

Сухомлинський розробив цілу систему розумового розвитку дітей, яка включала 300 уроків природи, уроки мислення, години улюблених предметів, різні задачки з математики (для неуважних, тугодумів і ін.), індивідуальну роботу з учнями роками, «бо результати у цій справі приходять не відразу. Сто уроків мислення можуть здаватися безрезультатними, і лише на сто першому ви побачите в дитини перший вогник допитливості. Результатом, який можна побачити ... є в цьому разі не запас знань, якими оволодіває дитина, а передусім цікавість, допитливість, здібність бачити незрозуміле, шукати відповідь на питання, що схвилювало, наростаюче прагнення до пізнання» [6, с.52].

У роботах «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Людина неповторна», «Сто порад учителеві», «Павлівська середня школа», «Розмова з молодим директором школи», у багатьох статтях педагог слідкує за розвитком конкретних дітей, умовами їх життя, розвитку, діяльності, аналізує кожну педагогічну ситуацію, робить висновки. Так, проблемі важкого в навчанні Петрика педагог присвятив 16 сторінок тексту [6, с. 510-525]. Або в роботі «Серце віддаю дітям» автор наводить дані розвитку й досягнення успіху багатьох молодших школярів, називаючи 685 імен дітей різного віку [5, с.7-279].

Хоча для кожної дитини своя технологія досягнення успіху в навчанні та розвитку, але педагог пропонував і загальні методичні прийоми й складові роботи з учнями: зацікавити дитину, викликати інтерес до пізнання → збудити думку, створити радість мислення → пізнати творчу діяльність → досягти успіху в навчанні. Він створив школу спостережливості й творчості школярів, як необхідну умову розумового розвитку, прищеплював любов до знань, книги, творчості. Звертаючись до вчителів, Сухомлинський писав: «Якщо ви будете сподіватися

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

тільки на видимі, помітні стимули, які пробуджують інтерес до навчання, до уроків, ви ніколи не виховаєте справжньої інтелектуальної працьовитості. Прагніть того, щоб учні самі відкривали джерело інтересу, щоб у цьому відкриванні вони відчували власну працю й успіх – само по собі це одне з найважливіших джерел інтересу. Без активної розумової праці не можливі ні інтерес, ні увага, ні успіх учнів» [5,с.479].

У педагогічній системі В.Сухомлинського навчання тісно поєднувалося з вихованням учнів, бо педагог вважав, що повноцінний розвиток дитини – це єдність її серця, розуму й рук, це творча праця для себе, інших людей, природи, для краси довкілля й життя, це висока моральність і гідність людини. «Запалити пізнанням – це означає досягти того, щоб думка злилася з почуттям людської гідності. Шлях до цього душевного стану – дієвість, активність знань. Пробудження байдужого, врятування від розумової інертності ми бачимо в тому, щоб учень у чомусь виявив свої знання, виявив себе, свою особистість у діяльності інтелекту» [5, с.484], у трудовій діяльності, творчості. Мета виховання – «щоб у своїх успіхах, у знаннях учень відчував громадянську гідність... шлях до здійснення цієї мети в тому, щоб знання, інтелектуальне життя колективу, власні знання, думка, уміння мають переживатися як честь, як гідність» [5, с.485], як успіхи всього колективу. Досягнення кожного учня, його успіхи в навчанні, творчості, праці переживалися кожним учнем і колективом як моральна гідність. У Павлівській школі були створені всі умови для досягнення успіхів у всебічному розвитку кожної дитини: складання казок та оповідок молодшими школярами, вечори книжки, діяльність 48 гуртків (серед яких і поетичної творчості), доповіді учнів на вечорах науки й техніки, дослідна діяльність у теплицях, на пришкольніх ділянках (кожен учень вирощував за шкільні роки по 100 дерев), різноманітні традиції, єдність школи й сім'ї, 180 осередків культури в Павлиші, де активну участь брали школярі, та багато іншого. Педагог наводить перелік видів творчої праці, які сприяють успішному розумовому розвитку школярів [5, с.499–501].

Усі складові всебічного розвитку дитини повинні сприяти вихованню достойної щасливої людини. «Розумова праця учня, успіхи й невдачі в навчанні – це його духовне життя, його внутрішній світ, нехтування яким може привести до сумних наслідків. Дитина не тільки знає щось, засвоює матеріал, а й переживає свою працю, висловлює глибоке особисте ставлення

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

до того, що їй вдається й не вдається» [5, с.162]. Цілий розділ у книзі «Серце віддаю дітям» Сухомлинський присвятив цій проблемі – розділ «Дайте дитині радість розумової праці, радість успіху в навчанні» [5, с.162–176]. «Якщо дитина не бачить успіхів у своїй праці, вогник прагнення до знань згасає, у дитячому серці утворюється крижинка, яку не розтопити ніякими намаганнями доти, поки вогник знову не загориться (а запалити його вдруге – ой як важко!); дитина втрачає віру у свої сили ... насторожується, найжачується, відповідає зухвалістю на поради й зауваження вчителя. Або ще гірше: почуття власної гідності в неї притупляється, вона зникає з думкою, що ні до чого не здатна ... Що може бути аморальніше за придушення в людині почуття власної гідності» [5, с.163–164]. Автор наводить тут багато прикладів технології виховання й навчання, які сприяють досягненню успіхів різних дітей в учінні, праці, життєвих ситуаціях [5, с.168–172].

Сухомлинський звертається до вчителів: «Дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності – це перша заповідь виховання. У наших школах не повинно бути нещасних дітей – дітей, яких пригнічує думка, що вони ні на що не здатні. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [5, с.164].

Виховання успішної і щасливої людини неможливе без взаємодії школи і сім'ї. Тому в Павлівській школі успішно працював батьківський університет, у якому поділ на факультети був відповідно до віку й особливостей розвитку дітей. Учителі всебічно вивчали особливості й умови сімейного життя й виховання кожного учня, надавали батькам слушні поради з педагогіки й психології виховання й навчання дітей. Ось порада матері ледаря-п'ятикласника, щоб рятувати дитину: «Ми радимо матері: «Якщо вже ви виростили маленького ледаря, то будьте наполегливими в його перевихованні. Змусьте дві години сидіти над уроками. Звикне – сам відчує радість виконаної роботи. Змушуйте без крику, без покарання: адже ви робите йому не зло, а добро. Виконав уроки – нехай години дві попрацює фізично. Піднімайте з ліжка о 5-й годині ранку. Скажіть йому: я готую для сім'ї сніданок – труджусь, ти готуйся до уроків – теж трудись. Усе це без крику, без нагадування про те, що він, ваш син, ледар. Від того дня, як він піднявся о 5-й годині й попрацював до семи – він уже не ледар. Його треба похвалити за працьовитість.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Не буває випадку, щоб такі прості заходи не перевиховали людину. Єдиною перешкодою на шляху до перевиховання ледаря можуть бути лінощі батьків» [5, с.653–654]. І як висновок з єдності навчально-виховного процесу щодо досягнення успіхів учнів наступна порада Сухомлинського: «Я раджу всім учителям: бережіть дитячий вогник допитливості, жадоби до знань. Єдиним джерелом, яке живить цей вогник, є радість успіху в праці, почуття гордості трудівника. Винагороджуйте кожний успіх, кожне подолання труднощів заслуженою оцінкою, та не зловживайте оцінками. Не забувайте, що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, – у самій дитині, в її ставленні до знань і до вас, учителю. Це – бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачуйте цей ґрунт, без нього немає школи» [5, с. 176]. І далі: «Пам'ятайте, що радість успіху – це могутня емоційна сила, від якої залежить бажання дитини бути хорошою. Турбуйтеся про те, щоб ця внутрішня сила дитини ніколи не вичерпувалася. Якщо її немає, не допоможуть ніякі педагогічні хитрощі» [5, с.466].

Отже, за В.О.Сухомлинським, радість дитини від успіхів у вихованні й навчанні – основа всебічного розвитку кожного учня. Через досягнення успіхів у навчанні, праці, спілкуванні кожної дитини до успіхів її в житті й трудовій діяльності, до повноцінного й щасливого життя справжньої Людини.

Ідеї гуманної педагогічної системи В.О.Сухомлинського знайшли підтримку у вчених-педагогів і вчителів-практиків. Це роботи Ш.Амонашвілі, І.Беха, Т.Волошиної [1], О.Захаренка [2], О.Сухомлинської [7], та багатьох інших [3], [4].

Література:

1. Волошина Т. Гуманістична сутність дидактики В.О.Сухомлинського // Рідна школа. – 1999. – №7-8. – С.6-9.
2. Захаренко О.А. Слово до нащадків. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 216 с.
3. Педагогічний пошук / Скл. Баженовою І.Н. – К.: Рад. школа, 1989. – 539 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / Пехота та ін. – К.: А.С.К, 2001. – 256 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1976-1977.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.4. – К.: Рад.школа, 1976-1977.
7. Сухомлинская О.В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: Учеб. пособие. – К.: Рад. школа, 1976. – 97 с.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЄВО-ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ

У статті представлено можливі методи та прийоми формування почуттєво-емоціональної сфери студентів при вивченні конкретних тем з курсу основ менеджменту.

Одним із аспектів формування емоційно-оцінного ставлення студентів до навколишньої дійсності є розвиток їх почуттів, емоцій. Історико-педагогічний досвід переконує, що чим вища культура почуттів людини в її піднесенні до духовних цінностей, тим вищі моральні критерії особистості, якими вона керується в непередбачених життєвих ситуаціях [2]. Так, К. Ушинський стверджував, що ефективність виховних впливів є незначною, якщо вони не викликають у них відповідних емоційних переживань. Пов'язані з підкорковими центрами мозку, ці стани вирізняються надзвичайною «консервативною силою» (І.Павлов) і надають переконанням тієї сталості, міцності і дієвості, без яких неможливе існування останніх. Тому цілком справедливо, що головним завданням виховання є формування почуттів [6], а розвиток почуттєво-емоційної сфери особистості набуває особливого значення.

У цьому контексті кваліфікована підготовка студентів за напрямом «Менеджмент організацій» потребує формування не тільки певних професійних знань, але й спектру людських якостей, моральних критеріїв, що є необхідною умовою конкурентоспроможності студента-випусника. Зазначимо, однак, що в освітнянському просторі України представлено досить вузьке коло науково-методичних розробок із зазначеної проблематики. Отже, звернення до неї є досить актуальним, а тому за мету статті поставлено визначення способів емоційного впливу на студентів – майбутніх менеджерів, виявлення механізму їх дії та аналіз наслідків.

Згідно з визначенням С. Рубінштейна, емоції – особливий клас властивих особі психологічних станів, що відображають у формі безпосередніх переживань, відчуттів приємного або неприємного, відносини людини до світу і людей, процес і результати його практичної діяльності [4]. Пізнавальний аспект емоцій у їх вищих проявах є завершуючою ланкою в складних взаєминах емоційної й інтелектуальної сфери людини.

Отже, викладач дисциплін з менеджменту повинен володіти низкою ключових умінь, які зазначені в сучасних освітньо-

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

кваліфікаційних характеристиках. Серед них – уміння сприймати емоційно-психічний стан студентів, визначати особливості стосунків у колективі; здійснювати емоційний вплив на студентів; оволодівати новими науково-педагогічними й науково-технічними засобами, передовими, здебільшого нетрадиційними й нестандартними методами регулювання стосунків, тощо. Емоційно-вольовий компонент педагогічної діяльності передбачає формування у студентів та підтримання такого емоційного тону, який сприяє оптимістичному настрою, впевненості в успішному досягненні мети, допомагає в подоланні труднощів.

Фактор емоційної підтримки – один з чинників успішного навчання. Особливо важливим є завдання викладача – долучити студентів до емоційного переживання. Цей напрям педагогічної роботи має ґрунтуватись на таких механізмах: емоційного зараження, ідентифікації, актуалізації емоційних ситуацій, у яких перебуває студент.

Емоційне зараження. У процесі викладання менеджменту як науки управління людьми досить важливим є емоційний вплив, який знаходить відповідну позитивну реакцію у студентів. Тобто такий вплив інакше можна назвати емоційним зараженням. У ході проведеного бліцопитування, більшість респондентів різного віку (вибірка = 52 особи) зазначили, що добре сприймають звернення викладача до комічного, до гумору, подекуди навіть до сатири. Використання під час заняття комічних розповідей, жартів знімає напругу, допомагає відволіктись, знімає втому, активує увагу.

Відчуття комічного виникає в результаті раптово виявленої невідповідності між удаваною значимістю дійової особи і незграбністю її поведінки, між поведінкою, розрахованою на більш-менш значну ситуацію і дріб'язковим характером ситуації.

Значно складнішими, ніж відчуття комічного, є гумор та іронія. Гумор припускає, що за смішним, за зухвалими недоліками відчувається щось позитивне, привабливе. У гуморі сміх поєднується з симпатією до того, на кого він спрямований. Англійський письменник Дж. Мередіт прямо визначає гумор як здатність сміятися над тим, що любиш [1]. З гумором ставляться до смішних маленьких слабостей або до не дуже істотних і нешкідливих недоліків, коли за ними приховані реальні достоїнства. Відчуття гумору припускає наявність в одному явищі або особі негативних і позитивних сторін.

Іронія в чистому вигляді припускає, що людина відчуває свою перевагу над предметом, який викликає у нього іронічне ставлення. Коли цей предмет виступає як торжествуюча сила,

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

іронія, стаючи гнівною, обуреною, іноді проникаючись гіркою, переходить у сарказм. Замість того щоб спокійно вражати зверху, вона починає боротись із своїм супротивником.

Іронія може бути розумілою, але – не дріб'язковою, не злою. Стаючи злостивою, вона переходить у насмішку, в знущання. Саме такого ні в якому разі не повинен допускати викладач ні зі свого боку, ні всередині студентського колективу.

Ідентифікація. Цей різновид емоційного впливу може здійснюватись у формі наведення власного прикладу, порівняння з тим чи іншим менеджером, управлінцем, який досяг успіху. Якщо викладач розповідає історії зі свого життєвого досвіду, тим самим він провокує почуття довіри до свого повідомлення; практичне втілення викликає значно більше поваги, ніж теоретизовані положення й догми. Необхідно пам'ятати, що студенти можуть протидіяти або піддавати сумніву роботу тих викладачів, хто не користується в них повагою та авторитетом.

Професійний менеджер – це, перш за все, лідер, здатний повести за собою людей на вершини успіху, людина, яка кваліфіковано й творчо здійснює комунікацію. Тому у процесі підготовки студентів за спеціальністю «Менеджмент організацій» викладачеві потрібно знайомити своїх вихованців з історичним досвідом успішного управління (практика Генрі Форда, Тейлора, Майкла Портера та ін.), залучати до проведення лекцій керівників та топ-менеджерів провідних компаній. Такі розповіді стимулюють студентів ідентифікувати себе з оповідачами й надихатимуть на досягнення успіху. Необхідно усвідомлювати, що для того, щоб враження від таких лекторів визначило відповідний позитивний настрій, потрібно, щоб його емоційний ефект знайшов підготовлений ґрунт і співзвучні мотиви. Тільки в такому випадку він розповсюдиться, «узагальниться».

Актуалізація емоційних ситуацій. Діяльність викладача менеджменту має бути спрямована на вдосконалення фахової майстерності та ефективності взаємодії зі студентською аудиторією. Досить обережним викладач має бути із застосуванням прийому актуалізації емоційних ситуацій. Так, стимулювання почуттів захопленості предметом, інтересу до інформації, активності сприяє успішному засвоєнню знань, розкриттю творчого потенціалу. Водночас занадто велика збудженість, екзальтований настрій може призвести до розсіювання уваги, нездатності за-своювати інформаційні повідомлення. Окремо слід сказати про негативні емоції, котрі викладач навпаки повинен уміти нейтралізувати. У протилежному випадку на нього чекають такі наслідки:

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

1. Зневага та недовіра до викладача виявляться у подальшій закритості, страхах, дидактогеніях.

2. За відсутності у викладача вміння стимулювати, підбадьорювати, допомагати та розвивати студента проявляється налаштованість на уникнення взаємодії з викладачем, розвиток уміння обійти, приховати; уникнення небезпеки покарання будь-яким способом.

3. Можливим варіантом розвитку дій при неправильно обраному педагогічному стилі (побудова речень у формі наказів, звинувачень, погроз, застережень і т. п.) є відкрите протистояння, протидія, конфліктогенність, закритість до навчання, негативне ставлення до предмета.

Корисним прийомом формування почуттєво-емоційної сфери виступають релаксаційні вправи та тренінги-альтернативи, які можуть використовуватись у процесі викладання менеджменту.

Пропонуємо розглянути способи емоційного впливу на студентів, які можна використати при вивченні теми «Стилі керівництва та методи управління персоналом». Корисним буде використання добірки епіграфів, що характеризують різні стилі управління.

Для характеристики демократичного стилю управління, коли керівник використовує переважно соціально-економічні та психологічні методи впливу на персонал доречні такі цитати:

- «Повчання значать багато, але заохочення – все. Заохочення після осудження подібно сонцю після дощу» (Й.В.Гете).
- «Часто переконанням можна зробити більше, ніж насильством» (Езоп).
- «Головне – не покарати, а примусити діяти!» (А.Урбанович).
- «Найціннішою своєю якістю я вважаю вміння викликати в людях ентузіазм та розвивати те, що є в них найкращим за допомогою визнання їх досягнень і заохочення» (Чарльз Швоб, американський менеджер).

Вказати на основний недолік ліберального стилю – надмірну м'якість, поступливість, допоможе висловлювання: «Якщо поряд з тобою люди, які завжди кажуть тобі «так», значить або ти сам, або вони займають не своє місце» (А. Урбанович).

Також можна продемонструвати студентам схеми з висловлюваннями до них, наприклад як це показано на схемі 1.

Як висновок з теми можна використати цитату з посібника «Психологія управління» А. Урбановича: «Керувати – значить змінювати стилі керівництва».

Подібний спосіб поєднує демонстрацію й застосування цитат, що характеризують предмет вивчення, тобто вихованці матимуть змогу сприймати й зорові, і слухові образи (розповідь

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

викладача + наочний матеріал), що покращуватиме засвоєння ними матеріалу. З певними словами вони погодяться, інші їх обурять, відтак через звернення до їхніх емоцій, виявлення ставлення до того чи іншого епіграфу, який відображатиме стиль керівництва, одержимо закріпленні знання.

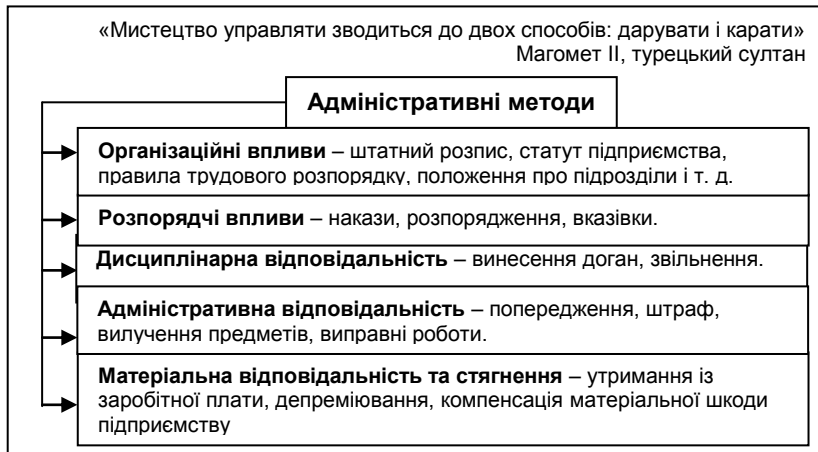


Схема 1. Характерні риси адміністративних методів управління

Найпоширенішим прикладом застосування гумору у педагогічній практиці слід назвати розповіді коректних анекдотів та смішних оповідей. У межах теми «Стилі керівництва» під час розгляду авторитарного стилю і застосування адміністративних методів управління викладач може пригадати наступний анекдот: «В кабінеті одного Президента лунає дзвінок. Він піднімає трубку та віддає розпорядження по телефону: «Гарна! Гарна! Погана! Гарна! Погана!» І так кілька годин. Потім втомлено кладе телефонну трубку на місце і каже: «Ну дожилися, до господарювалися! Вже й картоплю без мене перебрати не можуть!».

Після того, як анекдот розказано, викладач обов'язково здійснює його аналіз: «З цього анекдоту ви змогли побачити особливості авторитарного стилю, такі як використання адміністративного методу управління – розпорядчі дії у формі розпорядження (вказівки), відсутність делегування повноважень через недовіру до підлеглих і т. п.».

У процесі викладу матеріалу рекомендовано представляти до уваги студентської аудиторії історичні приклади з практики менеджменту. Зважаючи на контекст обраної теми, доцільно поєднувати такі приклади з прийомом порівняння різних стилів: «Торгівельною корпорацією «Wal-Mart» в Сполучених Штатах

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Америку протягом тривалого часу практикувалась політика жорсткого тиску на своїх співробітників, авторитарний стиль керівництва з використанням адміністративних методів впливу. Зокрема, неухильно скорочувались видатки за рахунок зниження заробітної плати працівників. Цілком закономірно згодом це вилилося у масові акції протесту, що дістали назву «уолмартизації». Антиподом «Wal-Mart» виступила компанія «Costo» – друга за величиною в Америці мережа складів-магазинів. Її топ-менеджер, Сол Прайс, навпаки, запропонував своїм робітникам найвищу заробітну плату в галузі, зробив можливим кар'єрне просування від нижчих щаблів до вищих посад незалежно від віку і родинних зв'язків, а лише за професійними та діловими якостями. У результаті подібного демократичного стилю управління із застосуванням соціально-економічних методів впливу на персонал «Costo» досягла небаченого успіху. Її акції дуже піднялись у ціні на світовій біржі й тепер у магазинах цієї мережі роблять покупки відомі люди, такі як дружина Біла Гейтса та інші. Працівники «Costo» також задоволені й конкурс на заміщення вакантних посад в компанії дуже високий.

Застосування демонстраційного впливу на емоційно-вольову сферу студентів може відбуватись у вигляді інтерв'ю з керівниками. Як свідчить досвід, студентська молодь гарно сприймає людей, що працюють безпосередньо на виробництві. Прослухавши думки такого доповідача про використання того чи іншого стилю управління, методу впливу на персонал у конкретній ситуації з життя, студенти починають «приміряти» дану ситуацію до себе, аналізують, як би вчинили самі, який би вплив здійснили. Відтак у майбутньому можемо розраховувати на вольові дії майбутніх менеджерів.

Обговорення результатів можна провести у формі дискусії, що дасть певну «емоційну розрядку». При цьому не слід забувати про культуру прояву емоцій, завдання викладача – контролювати емоційні прояви студентів, занадто різкі – коректно обмежувати.

Зазначимо певні особливості проведення практичного заняття. Ця форма є прийнятною для більш тісного контакту, дає час до глибшого вивчення теми і використання більшої сукупності прийомів емоційного впливу. Часто необхідним у такому випадку є певна підготовча і/або самостійна робота студентів.

Корисним прийомом формування почуттєво-емоційної сфери виступають релаксаційні вправи та тренінги-альтернативи, які можуть використовуватись у процесі викладання менеджменту. Тренінг з теми «Стилі та методи управління» можна провести,

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

розподіливши студентську групу на підгрупи за кількістю управлінських стилів. Кожній групі попередньо запропонувати завдання:

1) «Авторитарний стиль, адміністративні методи управління» – у гранично короткий строк підготувати об'ємний реферат із теми;

2) «Демократичний стиль, соціально-економічні та психологічні методи управління» – перечитати літературу з даної тематики для того, щоб викласти своє бачення кожного стилю й відповісти на поставлені запитання;

3) «Ліберальний стиль, соціально-економічні та психологічні методи управління» – дібрати характеристики стилів з додаткових джерел (не окреслювати кількість і діапазон джерел пошуку, залишивши це на власний розсуд студентів).

У кожній групі призначити керівника, дати йому завдання щодо організації роботи групи, використати ті чи інші методи управління. У підсумку шляхом обговорення оцінити результати роботи кожної групи, показати, які методи впливу були використані. Керівники груп повинні розповісти про дієвість використання кожного стилю, методу, а також про недоліки в організації, якщо такі були. Студенти наприкінці мають прийти до узагальнення, що в практичній діяльності оптимальним буде використання комбінованого стилю управління.

Таким чином, у статті представлено можливі методи та прийоми формування почуттєво-емоціональної сфери студентів при вивченні конкретних тем з курсу основ менеджменту. Кожен викладач може визначити для себе прийнятну добірку способів емоційного впливу на студентів, урахувавши їх вікові, гендерні та індивідуальні особливості.

Література:

1. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4 (49). – С. 13-15.
2. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. Навч. посіб. – К.: МАУП, 1996. – С. 7.
3. Малафік І.В. Дидактика: Навч. посіб. – К.: Кондор, 2005. – С. 157.
4. Палійчук О. Стратегія діяльності закладів вищої освіти // Персонал. – 2006. – № 7. – С. 84.
5. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології. – СПб., 1998.
6. Святка О. Педагогічний аспект у дослідженні феномена опору у спілкуванні вчителя й учня // Шлях освіти. – 2005. – №2. – С. 42-43.
7. Сметанський М. Змістові характеристики виховання як педагогічної категорії // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С. 6-7.

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ**

Автор статті підкреслює значення мотиваційної складової вивчення математики і намагається виокремити її в самостійну методичну проблему, визначає основні засоби мотивації і критерії їх вибору, використовуючи приклади з власного досвіду роботи.

Людьми, професійно займаючися математикою или её преподаванием, мысль о том, что математическое образование должно составлять неотъемлемую часть культурного багажа каждого человека, воспринимается как аксиома. Однако учителю неоднократно приходится слышать от своих учеников такой вопрос: «Зачем нужно изучать математику?» И это зачастую не проявление любознательности, а своего рода вызов, протест, стремление оправдать своё незнание математики и отсутствие желания изучать её. К сожалению, в последнее время всё чаще приходится сталкиваться с тем, что многие люди считают нормой своё слабое владение этой учебной дисциплиной.

У подобного явления существуют объективные причины. Абстрактность математической науки делает её достаточно сложной для понимания. То, что является предметом изучения математики, нельзя увидеть, потрогать или попробовать на вкус. Таким образом, возникает мысль: «А зачем изучать то, чего нет в реальном мире?»

Опыт показывает, что большинство учащихся, отвечая на вопрос, что такое математика, определяет её как науку о свойствах фигур и вычислениях. Но только единицы могут сказать, что математика создаёт и описывает модели предметов и явлений, реально существующих в окружающем нас мире. Именно модели. И именно того, что реально существует. Статистика показывает, что каждый ученик за годы обучения в школе решает более 10 тысяч различных задач. И одной из основных целей обучения математике является формирование у учащихся общего подхода, общего умения решать любые математические задачи. Но этот общий подход есть, по сути дела, модель разумного подхода к решению любых практических, технических, бытовых и иных задач, которые будут повседневно встречаться человеку на протяжении всей его жизни. Ведь жить – значит решать задачи! И если учитель не пытается донести это до созна-

* © Барболіна О.С.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

ния учеников, то они не смогут понять, зачем их заставляют производить трудоёмкие вычисления, осуществлять сложные доказательства, не будут видеть реальной практической пользы для себя в учебном процессе и начнут всячески уклоняться от него. И если добавить к этому слабую подготовку, наличие серьёзных пробелов в знаниях, недостаточно развитую умственную культуру учащихся, отсутствие у них самодисциплины, умения концентрировать внимание, недостаток стимулирующей поддержки со стороны родителей, то стоящая перед учителем математики задача значительно усложняется.

И тогда возникает вопрос о необходимости продуманной и чётко спланированной мотивации изучения математики, суть которой состоит в том, чтобы доказать ученикам сопричастность к этой сложной науке каждого человека и научить их получать удовольствие от осознания этой сопричастности.

Учёные утверждают, что мотивационный этап учебной деятельности определяет 90% её успеха. Ещё В.А. Сухомлинский писал: «Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика нет желания учиться» [8, с.62]. С.И. Соловцова в своей статье «Развитие компетентности учащихся при обучении математике» подчёркивает: «Человек – существо сознательное. Большая часть его компетентных действий вызывается теми или другими мотивами. Мотив – это то, что побуждает человека к деятельности, ради чего эта деятельность совершается... Математике успешно обучаются, в основном, те, кто имеет компетентные и хорошо осознанные мотивы» [8, с.60]. В чём должны состоять эти мотивы? Стойкий интерес к математике – когда ученика интересует всё, что связано с ней: и получение новых знаний, и выработка умений, и решение нестандартных задач, когда возникает желание самостоятельно разобраться в проблемной ситуации. Но пробуждение такого интереса – это, прежде всего, задача учителя, и задача, может быть, более сложная, чем само обучение математике.

Чтобы правильно организовать мотивационную деятельность, учитель обязан познакомиться с разработанными психологами специальными методиками для определения наличия у учащихся внешних и внутренних мотивов учения и применить их на практике. А затем осуществить правильный выбор приёмов и способов мотивации в зависимости от особенностей конкретного ученика или класса.

В.Д. Шарко, кандидат педагогических наук, подчёркивает, что для планирования деятельности по развитию мотивацион-

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

ной сфери учеников учитель должен знать о тех потребностях, которые имеет каждый человек от рождения. Перечислим те из них, которые могут быть использованы учителем в этом плане:

- потребность в познании, которая проявляется в стремлении человека ставить вопросы и искать ответы на них;
- потребность в самовыражении, реализация которого опирается на знания, умения и навыки;
- потребность в оценивании себя, которое проявляется в сравнении себя с другими, и стремление к самосовершенствованию;
- потребность в социальных связях, которая выражается в стремлении общаться с другими.

Е. Браверман к наиболее важным мотивам познавательной деятельности относит:

- познавательный, связанный с интересом к новому, неизвестному;
- мотив «саморазвитие», действие которого проявляется в стремлении больше знать и уметь, развивать свой ум, поднимать культурный уровень;
- мотив «достижение», действие которого проявляется в желании получить хорошие результаты своей деятельности, победить в соревновании;
- мотив «профессионально-жизненное самоопределение», действие которого связано со стремлением достичь вершин в будущей профессии;
- коммуникативный мотив, действие которого связано с желанием ученика общаться, сотрудничать, взаимодействовать;
- эмоциональный мотив, который порождается позитивными эмоциями – радостью, удивлением, азартом и т.д.;
- внешний мотив, связанный с получением награды, одобрения со стороны других людей;
- мотив «позиция», связанный с гражданской ответственностью за дело, чувством долга.

Приёмы развития познавательных мотивов можно разделить на две группы:

- заинтересовать содержанием учебного материала – новизной сообщения, интересной информацией, историческими сведениями, фактами из жизни учёных, информацией, раскрывающей возможности человека и др.;
- заинтересовать процессом обучения – использованием раздаточного материала, технических средств обучения;

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

использование компьютерной техники, привлечение к игровой деятельности, проблемное обучение и т.д.

Выделим основные способы мотивации изучения математики:

– аргументированно объяснить учащимся, как знание математики может быть использовано в различных сферах человеческой деятельности, в том числе в быту (прикладное значение математики);

– показать, как математические знания могут быть использованы для развития других наук, на уроках по другим предметам (установление межпредметных связей);

– продемонстрировать, как знание той или иной темы может быть использовано при изучении других тем из области математики (практическое значение математики);

– создать на уроке ситуацию, в которой становится очевидной необходимость изучения той или иной темы, решение той или иной задачи;

– доказать, что математика даёт широкие возможности для интеллектуального развития личности;

– сделать очевидным тот факт, что процесс изучения математики способствует воспитанию воли, умения доводить начатое дело до конца, концентрировать волю и т.д.;

Кроме перечисленных способов мотивации учебной деятельности существуют и другие. Например, влияние самой личности педагога на подростков. Действительно, учитель, глубоко разбирающийся в основах математической науки, увлечённый её точностью, строгостью и красотой, знающий историю и перспективы развития математики, знакомый с её новейшими достижениями и применением, обладающий профессиональным мастерством, не может не увлечь за собой своих учеников.

Профессионализм учителя включает в себя и знание основных критериев выбора способов мотивации, умение сочетать их, отдавая предпочтение тому или иному способу.

Так мотивировать учебную деятельность путём установления внутри- и межпредметных связей целесообразно в классах с достаточно высоким уровнем подготовки, учащиеся которых имеют систематизированные знания и уже сориентированы на активный познавательный процесс. Если же нужно мотивировать работу учащихся со слабой подготовкой, то эффективней будет связать ту или иную тему с конкретной бытовой проблемой, с каким-то интересным фактом, сделать процесс обучения более увлекательным.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

До сих пор речь шла об общих теоретических вопросах, связанных с формированием у учащихся мотивационной сферы учения. А теперь проиллюстрируем некоторые из приведённых выше способов мотивации конкретными примерами.

Одной из интересных и довольно эффективных в плане мотивации форм работы является создание на уроке проблемных ситуаций. Возьмём, например, изучение темы «Способы задания плоскостей». Как известно, эти способы основаны на аксиомах стереометрии, то есть на очевидных фактах. И вот тут возникает самая главная трудность, состоящая в необходимости приведения учащихся к мысли о том, что нужно эти очевидные факты зачем-то обстоятельно и подробно изучать. Большинство учеников не может понять, зачем им знать, с помощью чего можно задать некую абстрактную плоскость, у которой и определения-то не существует. Целесообразно поставить перед ними в начале урока следующие «детские» вопросы:

– Почему трёхколёсный велосипед является устойчивой конструкцией, а двухколёсный – нет?

– Отчего новогоднюю ёлку помещают именно в крестовину?

– Чем объясняется то, что забор с опорой не нужно вкапывать в землю?

Ответы, кажущиеся учащимся столь очевидными на первый взгляд, найдутся далеко не сразу, их поиск заставит ребят более заинтересованно углубиться в изучение теоретических основ темы. Это продемонстрирует тот факт, что не всегда на вопросы, связанные с привычными бытовыми проблемами, можно ответить, руководствуясь только здравым смыслом. К тому же, таким образом построенный процесс изучения темы поможет ещё раз обратить внимание учащихся на то, что все окружающие их явления основаны на строгих математических законах. Это послужит дополнительным стимулом для изучения всех последующих тем стереометрии. А вот для того, чтобы мотивировать изучение самих аксиом, можно предложить учащимся придумать к каждой из них такое пространство, в котором эта аксиома нарушается. Таким образом, ребята работают над созданием своих геометрических «миров». Конечно, подобное математическое творчество под силу ученикам с довольно высоким уровнем подготовки.

Иногда достаточно лишь направить деятельность учащихся в определённое русло, чтобы они затем самостоятельно убедились в необходимости математического образования для себя. С этой целью можно организовать конкурс творческих работ

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

«Математика вокруг нас», суть которого заключается в том, чтобы ребята в свободное от уроков время, вооружившись фотоаппаратами, попытались запечатлеть на плёнке всё то, что, по их мнению, имеет непосредственное отношение к математике (в природе, архитектуре, технике, быту, спортивной деятельности и т.д.), и затем, систематизировав эти снимки, снабдили их соответствующими комментариями. Основными критериями оценки творческих работ являются художественно-эстетическая ценность фотографий, глубина математического содержания изображений, а также научная точность и оригинальность текста. Самым важным результатом этого конкурса может быть то, что для ребят, которые ранее не проявляли к изучению математики особого интереса, выполнение конкурсного задания послужит своего рода открытием мира математики.

В современных условиях для мотивации изучения математики можно использовать и ярко выраженное стремление подростков к успеху, признанию, к финансовому процветанию. Можно задать такие вопросы:

– Считаешь ли ты наличие ума и умения его применять одним из основных условий успеха?

– Хочешь ли ты, чтобы тебя окружали интересные люди?

Естественно, что вы получите положительные ответы. А это удобный момент для того, чтобы сообщить ученику хорошо известные педагогам, но далеко не всегда усвоенные подростками факты, подтверждающие, что математика обладает огромными возможностями для умственного развития человека. А именно, для развития логического мышления, пространственного представления, алгоритмической культуры, умения устанавливать причинно-следственные связи, аргументировать утверждения, моделировать ситуации и т.д. Формирование же умственной культуры способствует развитию речи, поскольку язык и мышление находятся в неразрывной связи между собой, а математический язык считается образцом точности, ясности и лаконичности. Естественно, любой работодатель предпочтёт иметь в качестве своего служащего человека, обладающего всеми перечисленными выше достоинствами. К тому же, высокоинтеллектуальный человек будет притягивать к себе более интересных и развитых во всех отношениях людей, формируя вокруг себя яркое и умное окружение. А теперь спросите у ученика, неужели он готов отказаться от этих преимуществ изучения математики и будет продолжать упорствовать в своём невежестве. Кандидат педагогических наук Е.С. Дубинчук утверждает: «Необходимо

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

преодолеть определённый психологический барьер самим учителям, поверить в то, что воспитание ума, культуры мышления учащихся, несмотря на сложность этого, казалось бы, косвенного пути, обеспечивает более высокие результаты в обучении математике. Значительно обогащается и мотивационная сфера учеников, ибо процесс познания при такой методике становится для них личной потребностью» [5, с.5].

Научно подтверждён тот факт, что изучение математики способствует выработке тех качеств, которые принято называть «настоящими бойцовскими качествами». По мнению известного педагога и популяризатора математики Дьерда Пойи, обучение искусству решать задачи есть воспитание воли. Действительно, серьёзная работа над приобретением знаний в любой научной области, а в математике особенно, требует систематического напряжения умственных усилий, настойчивости в преодолении трудностей, мужественной встречи неудач. В процессе изучения математики учащийся учится доводить начатое дело до конца. Ведь если заданием является решение задачи или доказательство теоремы, то чётко определяется и тот момент, когда задание можно считать окончательно выполненным: когда решена задача или доказана теорема. Такая чёткая определённости показателей результата оказывает сильное стимулирующее влияние на упорство, настойчивость в достижении цели. Победа здесь так же очевидна, как и в спортивном состязании, и ученик сам может зафиксировать свой успех.

Говорить о значении математики для развития умственной культуры и волевых качеств человека целесообразно не только с учениками, но и с их родителями. Реакция со стороны родителей после таких бесед проявляется и в глубоком интересе к словам учителя, и в том, как меняется характер их вопросов к педагогу и отношение к его критической оценке деятельности детей во время учебного процесса.

Итак, основными задачами учителя для развития мотивационной сферы учащихся в процессе изучения математики являются следующие:

- изучение психолого-педагогических особенностей мотивов человеческой деятельности;
- развитие мотивов, уже сформированных у учащихся, опора на них во время планирования деятельности на уроке;
- формирование новых мотивов познавательной деятельности учащихся.

Компетентное и своевременное решение этих задач позво-

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

лит повысить качество учебной работы, послужит стимулом для активизации самообразования учащихся и будет способствовать усилению значимости математического образования для подрастающего поколения.

Литература:

1. Воспитание учащихся при обучении математике (из опыта работы) / Сост. Л.Ф. Пичурин. – М.: Просвещение, 1987. – 175 с.
2. Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 198. – С. 91-95.
3. Левитин К.Е. Геометрическая рапсодия. – М.: Знание, 1984. – 176 с.
4. Мнацаканян Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
5. Осинская В.Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 3-5.
6. Повышение эффективности обучения математике в школе (Из опыта работы) / Сост. Г.Д. Глейзер. – М.: Просвещение, 1989. – 240 с.
7. Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Как воспитать волю и характер. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
8. Соловцова С.И. Развитие компетентности учащихся при обучении математике // Развитие компетентности школьников способами естественно-математических дисциплин: М-лы обл. научно-метод. конф. / Отв. ред. Г.С.Юзбашева – Херсон: Айлант, 2004. – Выпуск 7. – С. 58-64.
9. Шарко В.Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К., 2005. – 220 с.

Ковальова О.В.*

РОЛЬ НЕСТАНДАРТНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ РОБОТИ В ЗАЛУЧЕННІ ДІТЕЙ ДО ТВОРЧОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглядається питання виховання творчої особистості засобами літератури. Пропонуються різноманітні форми і методи роботи на уроці з метою залучення дітей до творчості, формування творчих здібностей.

Сьогодні націлює школу на формування ініціативної й самостійної особистості, наділеної творчою уявою, ініціативним мисленням. Курс зарубіжної літератури надає виняткові можливості для формування світогляду школярів, їх естетичного розвитку. Залучаючи учнів до найвищих досягнень світової культури й літератури, учитель зарубіжної літератури виховує читацьку та загальну культуру, розвиває художньо-образне мислення, формує творчу особистість. Завдання вчителя – не просто формува-

* © Ковальова О.В.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

ти знання, уміння, навички, обсяг яких визначає програма, – він має розвивати особистість, збагачувати її життєвий досвід.

Немає учнів без творчих здібностей. Учитель повинен створити сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу особистості. На кожному уроці діти мають відчувати, що для вчителя на уроці на першому плані є не сам твір, а кожен з учнів, його вміння сприймати, мислити, давати оцінку, шукати істину, збагачувати свій життєвий досвід, творити самого себе за допомогою художнього твору.

Формування людини засобами художньої літератури насамперед передбачає:

- системне розв'язання на уроці та в позаурочний час різноманітних творчих завдань;
- відштовхування в постановці творчих проблем від тексту (опора на текст, а не на його інтерпретацію в підручнику);
- залучення до роботи на уроці всіх учнів, участь кожного в індивідуальних, групових та колективних формах роботи (кожен з учнів повинен відчувати свою значимість на уроці, а не бути байдужим стороннім спостерігачем);
- використання різних засобів, підходів до учня й спрямування його діяльності на досягнення максимального оригінального результату під час виконання завдання, можливість більшої кількості розв'язання нових проблем, порівняння та зіставлення явищ, використання набутих знань, умінь;
- емоційний характер навчання;
- проблемний підхід до вивчення творів, «дух пошуку», багатоваріантність рішень.

Щоб організувати творчу діяльність, максимально активізувати кожного учня, розвинути вміння, навички, необхідні для рішення нестандартних завдань, навчити самостійному пошуку істини, необхідно створити сприятливу для цього психологічну атмосферу [1]. Формування світоглядних засад, що спираються на загальнолюдські цінності, можливе лише за умови вільного обміну думками, шляхом співпраці та діалогу вчителя й учня. Взаємодія школяра й педагога повинна будуватися на принципах довіри, взаємоповаги, коли вчитель оберігає право на самостійний вибір (у тому числі й право на помилку). Цінність будь-якого твору сприймається крізь особистісну оціночну систему учня, його індивідуальне уявлення про прекрасне, його ціннісну орієнтацію. І тут кожен має право на свій вибір, адже література – це не пасивне сприйняття інформації, а шлях до вироблення власного світогляду, власного ідеалу.

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Єдиний спосіб удосконалення творчих можливостей – максимальна участь самого учня у творчій діяльності. Основна функція вчителя – організаторська. Він, як диригент, повинен залишатися непомітним, і в той же час керувати, злагоджувати, будувати цілісну мелодію уроку.

Максимально активізувати внутрішні ресурси учнів можна як під час проведення традиційних форм роботи, так і під час запровадження найновіших технологій навчання [2]. Головне – різноманітність методів і форм роботи, нестандартність створюваних ситуацій, у яких учень повинен знайти вихід, проявити себе, свою особистість.

Сучасні системи освіти багатьох країн характеризуються орієнтацією на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу. Зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здібностей оперувати інформацією, творчим вирішенням проблем науки й практики з акцентом на індивідуалізацію навчальних програм. Одним із найважливіших компонентів педагогічного процесу стає особистісно орієнтована взаємодія учителя і учнів.

Сьогодні реальним є принцип варіативності побудови моделі педагогічного процесу. Учитель може використовувати як індивідуальні форми організації роботи (самостійні, контрольні, творчі), так і роботу в парах (тренування, перевірка, обговорення), групах, фронтальні. Особливостями інноваційних форм роботи є живий діалог, співпраця, відповідність індивідуальним особливостям, колективізм. Діти вчать виступати, розмірковувати, доводити свою точку зору [3]. Це сприяє розвитку в учнів ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими.

Інноваційні форми й методи використовуються на всіх етапах навчання. Так, у 5-7 класах, щоб надати такому відтворюючому виду роботи як переказ емоційності, дітям пропонують переказ від першої особи. Учні в цьому віці безпосередні, щирі, фантазують на ходу й отримують від цього справжнє задоволення. Перед переказом можна запропонувати визначити головне в характері того чи іншого персонажа. Від цього залежатимуть інтонації, міміка. Цей вид роботи сприяє розкриттю індивідуальності учня, збагачує його внутрішній емоційний досвід. Причому розповідь може вестись не тільки від імені головного героя (із цим завданням діти справляються досить легко), але й від імені другорядних персонажів (наприклад, від імені ворона чи маленької розбійниці в казці

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Ганса Крістіана Андерсена «Снігова королева»). При переказі слід націлювати дітей не лише на розповідь про події, персонажів, але й вмотивовувати причини тих чи інших вчинків.

Оживити урок може інсценізація. Діти намагаються глибше проникнути в текст, зрозуміти характер героя. Щоб відобразити персонаж в інсценізації, учні готують костюми, якщо треба – підбирають музичний супровід. При цьому здійснюється взаємозв'язок з іншими видами мистецтва. До того ж цей вид роботи вчить дітей працювати в групі.

Розвитку творчих здібностей сприяє такий вид роботи як словесне малювання («Яким я уявляю героя», «Яка картина постала переді мною...»). Особливо важливий цей вид роботи під час вивчення творів описового характеру. Не секрет, що, читаючи, учні часто пропускають пейзажні картини, описи, а словесне малювання допомагає бути уважним до слова, розвиває творчу уяву школяра.

Емоційний відгук, бажання бути активним на уроці в дітей викликають різного роду літературні ігри, вікторини, особливо коли вони носять командний характер. Це стимулює творчу активність, відповідальність за результати своєї праці. Цікавими для дітей є уроки-подорожі, під час яких виробляються навички самостійності та пошукової роботи. Іноді самі діти беруть участь у складанні вікторин, кросвордів, ігор типу «Брейн-ринг», «Поле чудес», «О, щасливчик», «КВК». У грі використовуються прийоми, що «розкріпачують» учнів, викликають бажання вирішувати проблеми в ході гри. Завдяки цьому розширюється кругозір, пізнавальна діяльність, формуються вміння й навички, які потрібні в практичній діяльності, розвивається самостійність, мовлення, мислення, уміння порівнювати, зіставляти, знаходити оптимальне рішення, виховується дух співробітництва, виробляються навички спілкування.

Творчий характер носить і такий вид роботи, як малювання учнями ілюстрацій до художнього твору. Через малюнки розкривається особистість учня, його розуміння художніх образів, естетичні смаки. Причому ілюстрації обов'язково захищаються (Що зобразив? Чому саме так?).

Цікавими для дітей є рольові ігри, робота творчих дослідницьких груп (біографи, літературні критики, мистецтвознавці, історики тощо). При цьому учні отримують випереджаючі завдання, працюють із додатковою літературою. У такому випадку вони стають співавторами уроку, розуміють свою значимість на уроці.

Цікавим видом роботи на уроці є інтерв'ювання. Учні само-

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

стію підбирають запитання для усного опитування з визначеної теми і повинні навчитися варіювати їх залежно від відповідей. Це привчає до свідомого застосування знань на практиці.

Широко практикуються в роботі твори-мініатюри (думки з приводу прочитаного, відгук про улюбленого героя, листи від імені персонажів, лист до автора і т.п.). Ці творчі роботи нестандартні, не носять обов'язкового характеру, але допомагають дитині висловити власні судження, зрозуміти, що його думку вислухають, а значить – його поважають як особистість.

Максимально реалізувати себе учень може під час диспутів. Проблемні питання, які не мають однозначної відповіді, – важливий стимулятор творчого мислення. Але щоб дискутувати, треба виробити власну позицію. Власна ж позиція може сформуватися лише на основі цілісного знання тексту. Під час дискусій учень не просто висловлює, а доводить свою точку зору. При цьому він учиться бути уважним і до опонентів, поважати їх точку зору. Крім того, формується вміння критично мислити, оцінювати ситуацію, приймати швидке динамічне рішення, розвивати інтелект, соціальні, лінгвістичні навички, необхідні для досягнення життєвого успіху в сучасному суспільстві.

Отже, формування творчої особистості – це не виховання майбутнього письменника чи поета, це виховання особистості, яка має власну життєву позицію, має право її відстоювати, яка поважає думку інших, може визнати свої помилки. Кожен учень має відчувати ставлення до себе як до неповторної індивідуальності, думкою якої цікавляться, поважають її, навіть якщо вона розходиться з думкою вчителя. Мета вчителя зарубіжної літератури – не накопичення знань і вмінь, а постійне збагачення досвідом, самореалізація особистості кожного учня. Літературний твір, герой повинен залишити в душі дитини спочатку емоційний слід, потім бажання дослідити, зрозуміти одержану інформацію і нарешті – оцінити її, відкрити для себе щось і сформувати власну думку. Такий підхід учить нешаблонності думок, допомагає осмислювати факти з позицій сучасності.

Література:

1. Левадна Й. Формування творчої особистості засобами предмета // Педагогічний вісник. – 1999. – №2. – С. 8.
2. Мурашов А.А. Речевые средства формирования учебного интереса у школьников // Педагогика. – 1997. – №3. – С. 3.
3. Павленко Ю.І. Учні – творці уроку // Грані творчості: Кн. для вчителя / Відповід. ред. М.Д.Ярмаченко; Упоряд. В.Ф.Паламарчук. – К.: Рад. школа, 1990. – С. 45.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

У статті обґрунтовано соціально-педагогічні умови мотивації учнів до пізнавальної діяльності на уроках літератури, подано результати моніторингових досліджень.

У наш час, в умовах гуманізації навчально-виховного процесу, продуктивне навчання неможливе без мотивації, основою якої є пробудження та підтримка пізнавальних інтересів учнів.

На думку відомого психолога Л. Виготського, література – це така життєва реальність, як і саме життя. Вона через уяву здійснює на людину такий же вплив, як і реальність, що її оточує [2]. На перший погляд, здається, література в порівнянні з іншими предметами вже має певні переваги, адже сам автор вкладає у свій твір те, що може зацікавити, спонукати до роздумів. Загальновідомо, що людина має здатність глибоко сприймати твори мистецтва. Але це відбувається лише тоді, коли в неї є потреба в читанні, уміння розуміти прочитане й коли вона відкрита для морального та емоційного сприйняття. Іншими словами, коли людина сформувалася як читач. Тому формування художнього смаку завжди буде першочерговим завданням словесника.

На жаль, сучасні діти надають перевагу здобуттю необхідної інформації не із книжок, а з мультимедійних джерел і телепередач. Ця інформація не має звичних функцій тексту, тому що організована й структурована інакше. За твердженнями нейропсихологів, під час роботи з комп'ютерними файлами вмикаються інші відділи мозку, ніж під час роботи із книжковими текстами, у результаті чого порушується в дітей формування текстового мислення.

З метою виявлення ставлення учнів до читання в Цюрупинській СЗОШ №2 було проведено анкетування учнів 9 класів та їх батьків. Серед запропонованих тестових питань, які носили відкритий характер та мали позитивну спрямованість, були такі, що розкривали мотиви розвитку інтересів підлітків. Так 40% опитаних учнів віддають перевагу мультимедійним джерелам, 40% – читанню художніх творів, тому що це цікаво. Засобами підтримки формування читацьких інтересів для 44% школярів є придбання нових книжок за власними вподобаннями та за шкільною програмою. 27% дітей обирають літературу для читання самостійно та

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

за рекомендаціями друзів, 28% читачів прислухаються до пропозицій батьків та вчителів. І якщо вподобання дорослих різноманітні (поезії, детективи, фантастика, медицина, психологія, історична та духовна література), тобто 87% дорослих цікавляться книгою, то 15% учнів читають твори тільки за шкільною програмою. Сучасна домашня бібліотека, яка за даними анкети є в кожній сім'ї, не може забезпечити запити сучасної молоді. Таким чином, можна зробити висновок, що завдання вчителя – виявлення й забезпечення оптимальних соціально-педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу учня. При цьому треба також урахувати причини порушення мотивації навчання, а як наслідок, і поведінки, які визначив практичний психолог В.Кириленко, викладач університету «Україна»:

- невідповідність рівня мотивації навчальної діяльності рівню попереднього розумового розвитку;
- невідповідність батьківської мотивації до навчання дитини мотивації навчання самої дитини;
- невмотивованість учительської діяльності [4].

Отже, одним із принципів є психологізація в навчанні, яка полягає в розумінні психіки дитини як структури, відмінної від психіки зрілої людини.

Пізнавальний розвиток ніколи не починається з нуля. Учень думає так, як підказує йому досвід, а завдання вчителя – збагатити цей досвід не тільки на прикладах конкретного художнього твору, але й даючи узагальненні знання, теорію питань. Треба усвідомлювати, що сьогодні, як ніколи, необхідно навчати дітей бути читачами, самі вони зробити це не зможуть.

Академік Д. Ліхачов вважав, що на «восприятие художественного произведения оказывает влияние прежде всего то, что имеется в активном фонде читателя, что может быть извлечено из активной культурной памяти» [1, с. 32]. Досвід показує, що учні з низьким рівнем сформованості потреб у читанні надають перевагу підручникам, хрестоматіям-посібникам із коротким переказом змісту творів, розуміючи, що можна «встигати» із літератури, не маючи ніякої уяви про авторські тексти. Тоді «читання» художніх творів нагадує мандрівника, який знайомиться із країною через вікно швидкісного потягу. Такі «скорочені» твори ведуть читача до висновків, які спрощують авторську ідею, звужуючи її значимість. Ці «скорочені» твори – теж правда, та чи така правда потрібна нашим учням?

Як треба будувати навчальний процес, щоб поліпшити ситуацію?

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

Навчання – це праця, з одного боку, педагога, а із другого – учня. Тут повинен діяти закон рівної відповідальності за результати своєї праці, адже школа – це робота для учнів, а не розвага. Учневі варто усвідомити, за що несе відповідальність він, а за що вчитель. Саме від учня залежить його здатність знати й уміти переказати зміст твору (читав – не читав). Інформація другого рівня – концептуальна, це питання, які виникають у читача під час читання книги, і відповіді письменника на них. Тут учитель виступає в ролі посередника: допомагає ставити питання й знаходити відповіді, тобто переводити повсякденну свідомість на науковий рівень. Отже, відповідальність двостороння, взаємна. Щоб розшифрувати інформацію третього рівня, підтекстову, треба звернутися до автора, його поглядів, переконань, до всієї системи сучасного письменникові світу. За це несе відповідальність учитель. Таким чином, удосконалення співробітництва «учитель – учень» – одна з умов розвитку пізнавального інтересу учнів. Головне завдання вчителя – розвивати природні задатки та створювати сприятливі умови діяльності учнів із метою формування стійкого пізнавального інтересу. Учні мають бажання самовдосконалення, але підтримати його можна, лише спрямувавши навчальний процес на практичний результат, а не тільки на оцінку та навчання. Наприклад, за результатами учнівського моніторингу «Способи навчально-пізнавальної діяльності учнів 9 класів», проведеного в школі, 20,3% учнів надають перевагу роботі за самостійно визначеним планом (творчий рівень), 34,2% – за алгоритмом (конструктивний рівень), 45,5% – за зразком (репродуктивний рівень). Тому завдання вчителя – активізувати навчально-пізнавальну діяльність за рахунок інтерактивних підходів, спонукати до особистісного вибору способу діяльності. Оскільки в основу навчання з використанням інноваційних технологій покладено підвищення активізації пізнавальної діяльності учнів, учителі школи розробили методику забезпечення цих технологій: цілепокладання й прогнозування кожного учня, педагогічний та психологічний моніторинг, дидактичний матеріал.

Ідеалом сучасного навчання є особистість не з енциклопедично розвиненою пам'яттю, а із гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвинутими потребами подальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками та творчими здібностями.

Результати спостережень за діяльністю учнів дозволяють зробити висновок про своєрідність сприйняття літератури учнями

різного віку.

У 5-6 класах існує наївно-реалістичне сприйняття творів, тому під час організації пізнавальної діяльності треба перш за все бачити в дитині особистість, розуміти світ дитячих уявлень, надій, розвивати пізнавальну зацікавленість книгою, а через неї – світом культури.

Організуючи пізнавальну діяльність учнів 7-8 класів, треба відійти від авторитарної позиції й стати організатором навчального процесу, зайнявши творчо-конструктивну позицію. Тоді учні через пошукову діяльність зможуть донести свою думку й скоригувати її, тобто розвивати критичне мислення.

У 9-11 класах формується свідоме ставлення до процесів пізнання надбань мистецтва, проявляється інтерес до внутрішнього світу людини, виникає бажання систематизувати свої враження від прочитаного. Під час організації пізнавальної діяльності учнів 9-11 класів слід також пам'ятати, що бажання читати в багатьох учнів зникає, тексти часто складні для розуміння. У цьому віці відбувається пошук самого себе, свого місця в житті, а література може в цьому допомогти. Тому пізнавальну діяльність доцільно організовувати так, щоб учень не виконував механічних вказівок учителя, а усвідомлював мету й завдання своєї праці. Це стосується й учнів із заниженою самооцінкою, які повинні не просто списувати з дошки або слухати, а й виконувати певні індивідуальні завдання, застосовуючи мінімальний базовий рівень знань.

У старших класах зарубіжна література вивчається як єдиний процес від античності до сучасності. Ураховуючи перенасиченість сучасної програми текстами, під час розробки певної теми й кожного уроку доцільно раціонально планувати навчальну діяльність, щоб уникнути перевантаження й одноманітності. На перше місце слід ставити рівень пізнавальної активності й самостійності учнів у виконанні навчальних завдань [3]. Учені вважають, якщо клас добре підготовлений до самостійної навчальної діяльності й може успішно розв'язувати проблемні завдання, у мікроструктуру уроку доцільно включити ряд послідовних завдань для самостійної роботи. Якщо до цієї роботи учні ще не підготовлені або зміст несприятливий для неї, учитель повинен обрати інші прийоми навчання. Відомо, що запам'ятовування поліпшується на 75%, коли увага учня підтримується шляхом використання цікавої інформації або нестандартних видів роботи. Наприклад, викликати інтерес до письменника та його творчості можуть різні прийоми вивчення біографії:

СКАРБНИЦЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ

- розповідь від першої особи;
- переписка учнів із письменником;
- складання автобіографії письменника учнем;
- знайомство зі спогадами сучасників у формі інсценівки;
- інтерв'ю з письменником;
- заочна екскурсія в будинок-музей.

Щоб звернути увагу на важливі моменти життя письменника, можна запропонувати таку анкету:

- прізвище;
- роки життя;
- місце народження;
- відомості про батьків;
- освіта;
- захоплення й уподобання;
- сімейний стан;
- друзі;
- недруги;
- приємні моменти життя;
- неприємні моменти життя;
- творчість, тематика.

Важливо навчити сприймати письменника таким, яким він був у своєму часі.

Вивчаючи художні твори в контексті певної епохи, бажано змотивувати навчальну діяльність таким чином, щоб наблизити епоху, події, зображені у творі, до учнів, тоді персонажі не будуть здаватися вицвілими манекенами з минулого. Проблемна (пошукова) ситуація дасть можливість учням «поламати голову над суперечностями», створює певний емоційний стан (подив, зацікавленість, бажання подолати труднощі).

Результативним урок літератури буде тоді, коли вчитель продумано використовує різні види й форми пізнавальної діяльності, але в гонитві за зовнішнім ефектом не повинен перевантажувати урок різноманітними прийомами, інакше він буде схожий на красивий пакунок із порожнечою всередині. Саме зміст, особливості певного художнього твору диктують специфіку його вивчення.

Таким чином, мотивування учнів до пізнавальної діяльності на уроках літератури допоможе виховати ерудованих, уважних читачів, здатних логічно мислити, аргументовано й переконливо говорити, мати власну точку зору.

Література:

1. Буряк С.Д., Острова Г.О. Інтерактивні і нестандартні уроки зарубіжної літератури. – Харків: Основа, 2005. – 124 с.
2. Бусел С.В. Зв'язне мовлення на уроках зарубіжної літератури. – Тернопіль: Мандрівець, 2004. – 97 с.
3. Валентій Л. Врахування психологічних аспектів під час активізації пізнавальних інтересів в умовах гуманізації навчально-виховного процесу // Джерела. – 2007. – № 3. – С. 4.
4. Кириленко В. Порушення мотивації навчання як першопричина негативної поведінки // Психолог. – 2005. – № 18. – С. 7.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

У статті розглядаються аспекти корекційної роботи з учнями початкової школи.

Проблемы учебной деятельности школьников, составляя основу, фундамент процесса обучения, относятся к «вечным» педагогическим проблемам, которые с течением времени не теряют своей ценности, требуя постоянно пристального внимания и дальнейшего раскрытия.

Рассмотрение этой проблемы органически связано с определяющим вектором совершенствования современной школы – направленностью на общее развитие школьников в учебно-воспитательном процессе, на предоставление каждому ученику оптимальных возможностей в личностном становлении, на расширение возможностей самореализации и раскрытия индивидуальных способностей.

В непосредственном соотнесении с этой направленностью в характеристику развивающего образования заложен как принцип лично-ориентированного подхода к ребенку, утверждающий признание его уникальности, неповторимости, самооценности, так и принцип педагогического оптимизма – высокого уровня ожиданий, вера в его силы и возможности. Однако обращение современной педагогики, психологии к субъекту, к личности не исключает одновременной ориентации на кардинальные возрастные особенности, определяющие общий психологический портрет школьника в определенный период жизни, на определенной степени обучения.

Формирование учебной деятельности – основной формы жизнедеятельности младших школьников, в которой выращивается, созревает личность (при попутном исправлении, коррекции того, что было упущено в личностном развитии в предшествующем детстве, в дошкольном периоде жизни), – главная задача педагогов, психологов, родителей.

Признавая приоритет начального обучения в формировании учебной деятельности школьников, психология и педагогика отмечают определенную этапность в ее становлении и развитии.

На первом этапе, соответствующем начальному образованию, формируются основные компоненты структуры учебной деятельности. В связи с этим осуществляется ориентация детей

¹ © Боянжу М.Г.

не на результат решения задачи, а на общий способ его получения. К концу начального обучения у детей появляется способность сознательно контролировать свои учебные действия и критически оценивать его результаты.

На втором этапе (средние классы школы) содержание учебной деятельности по структуре обобщения усваиваемых школьниками знаний усложняется. И если на этом этапе учащиеся еще коллективно решают учебные задачи, но уже с тенденцией к их самостоятельному, индивидуальному решению, то на следующем, третьем этапе, каждый ученик должен стать индивидуальным субъектом обучения. Овладевая учебной деятельностью уже на первом этапе обучения, учащиеся становятся все более и более самостоятельными при овладении все более сложным материалом – более отвлеченным и обобщенным, формирующим теоретическое мышление.

При рассмотрении проблемы формирования, профилактики и коррекции недостатков учебной деятельности младших школьников не может остаться незатронутым вопрос о том, что она связана с общеучебными интеллектуальными умениями (умения слушания, чтения; умения классификации и обобщения; умения самоконтроля, самооценки). Значение общеучебных интеллектуальных умений не ограничивается их ролью в формировании основных структурных компонентов учебной деятельности. Они имеют большое значение в работе с отстающими, слабоуспевающими школьниками: способствуют развитию их психофизических функций (совершенствованию точности и остроты зрения и слуха), расширению кругозора и развитию речи (при выделении и сопоставлении изучаемых объектов по одному или нескольким признакам, при необходимости судить о правильности выполняемых действий), а также усовершенствованию предметных умений и навыков. Формирование общеучебных интеллектуальных умений достигается в ходе преподавания любого предмета, в упражнениях устных и письменных.

Помощь детям группы риска в достижении определенного уровня школьной зрелости в системе коррекционно-развивающего обучения и конкретно в работе по формированию учебной деятельности и коррекции ее недостатков заключается, прежде всего, в усилении прямого пути воздействия на учащихся, т. е. с помощью непосредственно учебных заданий, в которых осуществляется формирование учебной деятельности.

Личностно ориентированный подход является основным требованием к организации взаимодействия взрослого с ребен-

ком в ходе коррекционно-педагогического процесса и направлен на обеспечение психологической защищенности и создание психологического комфорта для каждого ребенка. Характер взаимодействия взрослого с ребенком должен соответствовать ведущим мотивам и потребностям возраста. При этом учитывается специфичность психического развития, а также актуальный и потенциальный уровни развития ребенка. Возрастная периодизация, разработанная в отношении нормально развивающихся детей, является для взрослого ориентиром при его взаимодействии с детьми, имеющими нарушения в развитии. Отклонения от возрастных стадий, выражающиеся в опережении, замедлении, искажении самого процесса развития, проявляются как в своеобразии переходов от одного возраста к другому, специфике переживания кризисных периодов, так и в разной значимости, интенсивности, наполненности для самого ребенка дошкольного или младшего школьного возраста.

Психологические трудности, временные эмоциональные расстройства и нарушения поведения, которые довольно часто встречаются у большинства детей, составляют неотъемлемую часть развития ребенка. Сами по себе эти расстройства не вызывают особого беспокойства, но у некоторых детей возникающие психические расстройства искажают процесс их нормального развития. Эти дети требуют особого внимания и помощи со стороны родителей, педагогов, врачей. Значительная часть нарушений детского поведения не имеет качественного отличия от нормы, хотя по симптоматике, т. е. совокупности проявлений, может напоминать заболевание. Система коррекционно-развивающего обучения – форма дифференцированного образования, которая позволяет решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. Важным моментом в организации коррекционно-развивающего обучения является психодиагностика, динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка.

В реальных условиях школьной жизни педагог опирается на комплексную диагностику изучения ребенка. От неэффективных поэлементных методик она отличается тем, что в ней выделяются и изучаются не отдельные качества ребенка и отдельные части его поведения, а рассматриваются все качества ребенка как целое, в неразрывном единстве с его личностью, конкретными условиями и ситуациями.

Путь «разложения» ребенка на элементы (мышление, волю, мотивы и др.) – проще. Но он практически бесполезен и беспер-

ПСИХОЛОГИЯ

спективен. Как бы точно не изучали отдельные качества ребенка, из них никогда не удастся «склеить» целостное о нем представление. Медицина уже вполне ощутила бесперспективность такого подхода.

Систематическая диагностика необходима для построения воспитательной тактики, с помощью которой преодолевается усредненность в подходе к ребенку. И тем более без нее не обойтись, когда дети уже имеют различные отклонения в психическом развитии, в поведении.

Без диагностики педагог бессилён помочь ребенку. Его педагогическое влияние становится малоэффективным. Осуществляется диагностика с помощью доступных педагогу методов и методик. По результатам диагностики устанавливаются:

- 1) дети, нуждающиеся в коррекционной помощи;
- 2) характер (вид) отклоняющегося развития, поведения (диагноз);
- 3) группа, к которой будет отнесен ребенок по диагнозу;
- 4) методика (технология) коррекционной помощи в каждой группе.

Чтобы обнаружить признаки отставания, педагог использует различные средства диагностики, прежде всего наблюдение, беседы, тестирования. Для каждого ученика, нуждающегося в коррекционной поддержке, составляется индивидуальная программа, а если таких детей несколько, то общая программа для всех (с индивидуальной коррекцией). Педагоги поступают правильно, если вначале обстоятельно разбираются «кто есть кто», а затем объединяют отдельных детей в микрогруппы для оказания индивидуальной коррекционной помощи.

Педагоги должны хорошо знать признаки отставания, которые проявляются у школьника:

- затрудняется в воспроизведении услышанного;
- не может связно пересказать текст, выделить главные мысли;
- не может оценить правильность ответа товарища;
- неправильно употребляет слова;
- не замечает ошибки других;
- не может применить правило для решения задачи, воспроизвести действие по образцу;
- затрудняется в составлении целостного рассказа;
- не может выделить элементы целого;
- затрудняется, если спросить его о чем-нибудь «с конца».

После завершения каждого этапа обучения и воспитания

ПСИХОЛОГІЯ

необходимо узнать, как он пройден, какие результаты достигнуты, насколько эффективен процесс, что можно считать уже сделанным, а что придется совершенствовать повторно. Для выяснения используется психолого-педагогическая диагностика. Задачи школьной диагностики:

- анализ процессов и результатов обучения (объем и глубина обученности, умение использовать накопленные знания, навыки, уровень сформированности основных приемов мышления, владение способами творческой деятельности);

- анализ процессов и результатов развития школьников (готовность к школьному образованию, темпы созревания психических функций, достигнутых сдвигов);

- анализ процессов и достигнутых результатов воспитания (уровень воспитанности, глубина и сила нравственных убеждений, сформированность нравственного поведения).

В диагностику вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений. Проверка преимущественно лишь констатирует результаты, не объясняя происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов психической деятельности. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, динамику, тенденции, прогнозирование дальнейшего развития детей. Современная школьная диагностика – это совокупность методов и методик, позволяющих всесторонне исследовать ученика (класс) в системе педагогических отношений. В личностно-ориентированном учебно-воспитательном процессе результаты прямо и непосредственно зависят от точности, полноты и своевременности диагностических выводов.

Школьная диагностика выполняет общие задачи накопления, систематизации и оперативного использования информации о воспитании каждого ученика для создания наиболее благоприятных условий для развития его способностей, наклонностей, дарований школьника. Цель диагностирования – своевременное выявление, оценивание и анализ учебно-воспитательного процесса с точки зрения его продуктивности. Регулярному диагностированию подвергаются все ученики с первого до последнего дня пребывания в школе. Диагностировать, контролировать, проверять и оценивать знания, умения учащихся нужно в той логической последовательности, в какой проводится их изучение.

Первое звено в системе проверки – это предварительный анализ уровня знаний, умений. Он осуществляется в начале учебного года, чтобы определить уровень знаний за прошлый учебный год или выявить школьную готовность в 1-ом классе. Предварительная проверка сочетается с так называемым компенсационным обучением, направленным на устранение пробелов в знаниях, умениях, коррекцию психических процессов (внимания, памяти, мышления).

Второе звено – текущая проверка в процессе усвоения каждой темы. Главная функция текущей проверки – обучающая.

Третье звено – повторная проверка, которая, как и текущая, должна быть тематической. Параллельно с изучением нового материала ученики повторяют изученный ранее. Повторная проверка способствует упрочению знаний, развитию психических процессов (памяти, мышления). Надлежащий эффект такая проверка дает лишь при сочетании ее с другими видами и методами диагностирования.

Четвертое звено – периодическая проверка знаний, умений по целому разделу программы или значительной теме. Цель такой проверки – диагностирование качества усвоения взаимосвязей между структурными элементами учебного материала, изучавшимися в разных частях курса программы. Главные функции периодической проверки – систематизация и обобщение, т. е. развитие мышления.

Пятое звено – итоговая проверка и учет знаний, умений, приобретенных на всех этапах дидактического процесса. Итоговый учет успеваемости проводится в конце каждой четверти и по завершению учебного года. Это диагностирование уровня (качества) фактической обученности в соответствии с поставленной на данном этапе целью.

Специальным видом является комплексная проверка. С ее помощью диагностируется способность школьников применять полученные при изучении различных учебных предметов знания, умения для решения практических задач. Главная функция комплексной проверки – диагностирование качества реализации межпредметных связей; практическим критерием комплексной проверки чаще всего выступает способность детей объяснять явления, процессы, события, опираясь на комплекс сведений, почерпнутых из всех изученных предметов. Комплексная проверка служит хорошим методом для развития речи, мышления, памяти.

Школьный психолог совместно с педагогами проводит

психодиагностику детей младших классов по следующей схеме:

- 1) экспресс-диагностика готовности детей к школьному обучению;
- 2) диагностика динамики психического развития первоклассников;
- 3) диагностика динамики психического развития учащихся 2-4 классов;
- 4) диагностика готовности выпускника начальной школы к переходу в среднее звено школы.

Принципы обоснования коррекционно-развивающей работы основываются на результатах психодиагностики.

Психодиагностика:

- предшествует психологическому воздействию на ребенка;
- служит средством контроля над изменениями, которые происходят под влиянием психологических действий;
- является средством, инструментом оценивания эффективности психологического влияния.

Существуют такие принципы:

Принцип «нормативности». В соответствии с этим принципом при определении стратегии коррекционно-развивающей работы, выборе ее целей необходимо исходить из сопоставления «эталонов» нормального в данном возрасте развития и конкретных особенностей индивидуального развития. Решение принимается с учетом того, что в психологической помощи нуждаются дети, которые отстают в определенной сфере от возрастной нормы, а также дети, которые опережают норму. Подготавливая психологические программы для обеих категорий детей, следует исходить из понимания уникальности каждого возрастного этапа, его возможностей и резервов, а также учитывать его самооценку.

Принцип работы в зоне ближайшего развития ребенка.

Принцип учета индивидуально-психологических и личностных особенностей ребенка. В соответствии с этим принципом при выборе целей, задач, способов и программ психокоррекционной работы должны быть учтены потребности и интересы ребенка, особенности познавательных способностей, эмоционально-волевой сферы, социальных установок и навыков, а также степень утомляемости.

Принцип системности. Этот принцип обязывает строго учитывать сложный системный характер психического развития в онтогенезе, неравномерности и возрастного характера

созревания различных психических функций. Психологическое влияние направлено на актуализацию сильных сторон развития ребенка и с опорой на развитие функций, которые находятся в сензитивном периоде.

Принцип деятельности. Виды деятельности подбираются так, что они в единстве могут поддерживать интерес ребенка, создавая мотивационный аспект психокоррекции, и могут повлиять на развитие всех психических функций.

Коррекционная деятельность школьного психолога и учителя начальной школы ориентирована на школьников, имеющих различные психологические проблемы. Содержание коррекционной работы определяется характером и структурой отклонений развития или нарушений психического развития и компенсаторными возможностями ребенка, в отдельных случаях – особенностями реакции на психотравмирующую ситуацию. Соответственно психокоррекционное воздействие должно быть строго индивидуализированным. Коррекционная работа может проводиться в индивидуально-групповой форме. Выбор конкретной формы работы зависит от характера проблемы. Наиболее популярной и оправданной является так называемая плавающая форма, когда отдельные ученики на разных этапах программы работают индивидуально или в мини-группе.

Коррекционная программа, которую на основе психодиагностики подготавливает школьный психолог и педагог начальной школы, должна включать в себя также этапы работы:

- 1) четкое формулирование общих целей коррекционно-развивающей программы в целом и на каждой ее стадии;
- 2) определение круга (объема) заданий;
- 3) разработка и описание основных содержательных структур;
- 4) четкое определение форм работы;
- 5) подбор конкретных методик и технологий работы;
- 6) определение режима проведения коррекционно-развивающего курса (количество занятий и их продолжительность);
- 7) планирование изучения, контроля динамики процесса коррекционно-развивающего воздействия;
- 8) подготовка необходимого дидактического материала и оборудования;
- 9) планирование формы участия других личностей в работе (родители, педагоги, врачи, дефектологи, логопеды);
- 10) внесение возможных изменений и дополнений к программе в ходе ее выполнения.

При разработке программы и правил осуществления коррекционно-развивающей работы основополагающими должны быть следующие принципы:

- первый принцип – осознанность мыслительной деятельности. Осознание способов своего мышления служит показателем более высокого этапа умственного развития ребенка. Оно проявляется в возможности выразить в слове или других символах (графиках, схемах, моделях) не только результат мыслительной деятельности, но и способы, с помощью которых этот результат был получен. Только осознанность мыслительного процесса обеспечивает его управляемость, контроль над ходом мысли, выявление и исправление ошибок и нарушений в протекании мыслительных операций и умственных действий;

- второй принцип – использование в заданиях максимально разнообразного материала, относящегося к разным областям знаний и к различным школьным предметам. Этот принцип обусловлен тем, что определенное содержание знаний способствует развитию специфических мыслительных особенностей. Варьирование содержания помогает формированию умений мыслительной обработки разнообразного материала, с которым встретится индивид и в обучении, и в других видах деятельности, и в повседневных ситуациях;

- третий принцип – разработка коррекционно-развивающих программ – провозглашает необходимость развивать у школьников основные (базовые) мыслительные операции и важнейшие интеллектуальные умения, составляющие ядро учебной, а также любой познавательной деятельности человека;

- четвертый принцип – построение коррекционно-развивающих программ – одновременно раскрывает и правила работы с ними – принцип постепенности, плавного перехода от простых знаний, операций, умений к более сложным. Каждый тип заданий и упражнений должен служить подготовкой для выполнения следующего, более сложного типа;

- пятый принцип – индивидуализация – означает, что полностью коррекционно-развивающих программ и длительность работы с каждым ребенком или группой учащихся будут зависеть от особенностей их умственного развития, от темпа усвоения Теоретических знаний в процессе коррекционно-развивающей работы, от скорости выполнения тренировочных заданий. Для детей с пониженной обучаемостью нужны более развернутые объяснения, выполнение большого количества упражнений, многократный возврат к уже пройденному материалу. Основное при орга-

ПСИХОЛОГИЯ

низации коррекционно-развивающей работы – соответствие требований, предъявляемых к ученикам, их потенциальным возможностям. Принцип индивидуализации, в частности, означает, что не каждому ученику требуется пройти всю коррекционно-развивающую программу – возможно исключение некоторых типов заданий, если те навыки и действия, которые с их помощью усваиваются, в достаточной степени сформированы у школьника. Однако оставшиеся задания, необходимость выполнения которых установлена психологом или педагогом, должны предъявляться постепенно, по мере их усложнения.

Следующие два принципа коррекционно-развивающей деятельности базируются на организации совместной деятельности ребенка и взрослого и совместной деятельности нескольких детей. В совместной групповой деятельности осуществляются и преобразуются межличностные отношения, которые также отражаются на умственном развитии детей.

Школьному психологу, педагогу важно знать какова эффективность внедрения коррекционно-развивающей программы: произошел ли прогресс в умственном развитии детей, в чем это находит проявление, важно констатировать положительную динамику роста умственного развития детей, учитывая данные первичной диагностики. Только тогда станет известно насколько правильно построена коррекционно-развивающая программа.

В начальной школе при подготовке детей к школе проводится первичная диагностика, которая позволяет педагогам получить информацию о готовности детей к школе, уровне их психического развития, об имеющихся у отдельных детей отклонениях, нарушениях. Выделяются дети соматически, физически ослабленные, с нарушением речи, слуха, задержкой психического развития, олигофренией, которые сопровождаются сочетанием нарушений психических процессов различного уровня. Первичная психодиагностика перед началом занятий в подготовительном классе, проводящаяся за 4-5 месяцев до перехода в 1-й класс, дает основание для организации дифференцированного подхода к обучению детей. С одними проводится профилактическая работа, с другими – коррекционно-развивающая работа в связи с отклонениями, нарушениями, выделенными у детей. В дальнейшем после наблюдения и изучения детей в процессе обучения при получении объективных данных отдельные дети переводятся в спецшколу или на индивидуальное обучение, с другими проводится работа в группе продленного дня. Все названные отклонения, нарушения психических функций создают

основу для педагогической запущенности, неуспеваемости.

В младшем школьном возрасте в развитии запущенности главную роль начинают играть школьные факторы: непосильность требований, перегрузки учебными заданиями, негативная оценка результатов обучения, негативное стимулирование поведения. Возникает дидактическая запущенность. В этом случае при наличии неблагоприятной ситуации развития в семье, детском саду и школе затрагиваются все личностные структуры ребенка, нарушаются процессы самосознания личности, тормозится развитие ее субъективных возможностей и свойств. В итоге ребенок оказывается социально дезадаптированным. Педагогическая запущенность возникает там, где не создаются условия для полноценной социализации и индивидуализации личности ребенка. В этом случае окружающая микросреда, прежде всего, родители ребенка и школьные учителя, отрицательно влияет на формирование личности ребенка как субъекта собственной жизни: он не получает достаточной свободы для проявления своей активности во взаимодействии с предметной и социальной средой.

Психологическим механизмом педагогической запущенности детей является гиперобосложение, которое выражается в позиции «не такой, как все», возникновении психологической незащищенности ребенка и связанных с ней защитных форм поведения, прежде всего агрессивных. В зависимости от характера динамики, выраженности признаков, уровня средовой адаптации и уровня овладения социально значимой деятельностью можно выделить латентную, начальную и выраженную степени педагогической запущенности ребенка. Личность педагогически запущенного ребенка характеризуется неразвитостью свойств субъекта общения, деятельности и самосознания и соответствующей им неадекватной активности во взаимодействии с окружением. Субъективно эти особенности личности переживаются запущенным ребенком как особый образ «Я» и выражаются в неадекватной самооценке и неудовлетворенности.

Главное противоречие запущенного ребенка заключается в стремлении к его принятию и признанию самого себя, успеху как базовой потребности личности и социальной дезадаптации. Неразрешимость этого противоречия вызывает внутреннюю и внешнюю конфликтность ребенка, компенсаторно-защитные реакции, усугубляет его недостатки, приводит к возникновению комплекса неполноценности.

Педагогически запущенные младшие школьники, как прави-

ПСИХОЛОГИЯ

ло, характеризуются неадекватной самооценкой – либо завышенной, либо заниженной. Они менее социально приспособлены, отличаются недовольностью, чрезмерной обидчивостью, слабой интуицией в межличностных отношениях; в их поведении часто наблюдается негативизм, упрямство, эгоцентризм. Запущенные дети выполняют предложенные педагогом задания, используя лишь конкретно-ситуационные признаки, примитивно подходят к решению своих проблем. Они остро реагируют на неудачи, не уверены в себе, отличаются неустойчивым настроением, трудно адаптируются к новым условиям. Выявлены существенные различия в уровне возбудимости и гиперактивности, выражающиеся в слабой концентрации внимания, повышенном моторном беспокойстве и отвлекаемости, отсутствии страха в ситуациях повышенного риска, игнорировании социальных требований и культурных норм поведения. В отношениях со взрослыми запущенные дети чувствительны к угрозе, застенчивы, робки. Они легко выводятся из состояния равновесия, полны предчувствия неудач, часто имеют пониженное настроение, зато проявляют избыток побуждений, которые находят разрядку в практической деятельности.

Запущенный ребенок пытается компенсировать свое положение агрессивностью, склонностью к рискованным поступкам с целью привлечь к себе внимание. Однако неудовлетворенность его основных потребностей быть личностью (для младших школьников – это потребность быть хорошим учеником) и быть принятым (быть сильным, здоровым и красивым) оказывает на него разрушающее влияние. Запущенные младшие школьники излишне чувствительны к отношению окружающих, причем отношение к себе они связывают, прежде всего, с оценивающей деятельностью учителя («плохой ученик», «плохая успеваемость», «неумный», «слабо учится»).

Обычные дети, ориентированные на позитивную оценку («молодец», «умница») их новой деятельности – обучения – со стороны взрослых, во-первых, выделяют эти характеристики как основные, во-вторых, положительно оценивают эти качества у себя («я умный и хочу быть еще умнее»). Позиция хорошего ученика, умеющего и желающего подчиняться, добросовестного, аккуратного, способствует уравновешенности ребенка и обуславливает, с одной стороны, его открытость в отношении к миру, а с другой – сдержанность и высокий самоконтроль.

Запущенный ребенок безуспешно пытается различными дерзкими способами добиться социального признания, а в

результате оказывается отверженным. Он характеризуется постоянным чувством вины, возникающим в силу школьной несправедливости и неадекватной самооценки. У этих детей часто возникает противоречие между предельным уровнем притязаний и недоверия к себе, своим возможностям в учебе, которое распространяется на отношение ребенка к окружающим.

Постоянные поведенческие реакции ребенка являются способом выхода из тупика – характерного состояния психологического дискомфорта. Незрелость, неадекватное поведение, низкая способность к социальной реализации обуславливают низкий статус ребенка в классе. Педагогически запущенные школьники характеризуются следующими особенностями учебной деятельности:

1) неподготовленность к обучению, «застревание» на игровой и других видах деятельности, в которых ему сопутствует относительный успех;

2) неуспешность, затрудненность учебы, низкий уровень обучаемости, связанные с несбалансированным развитием индивидуально-психологических качеств личности;

3) низкий уровень развития культуры, познавательных интересов и мотивации.

Социально-психологическая дезадаптация в школе проявляется в слабом овладении новой социальной ролью ученика, недоразвитии социальной чувствительности, нарушении общения со сверстниками, эмоциональном отвержении и, как следствие, негативном психоэмоциональном состоянии. Школьная тревожность характерна для всех младших школьников; разница состоит в уровне ее проявления и предмете переживания. Обычные дети тревожатся по поводу достижения наилучших результатов, а запущенные – по поводу плохих результатов.

Общие принципы профилактики и коррекции педагогической запущенности детей следующие:

- комплексный и системный подход к диагностике, профилактике и коррекции;

- учет возрастных и личностных особенностей ребенка и специфики педагогической ситуации его развития;

- опора на положительное в личности ребенка и ориентация на гармонизацию ее развития;

- единство и взаимодополняемость психологических и педагогических методов;

- дифференцированный подход.

Задержка развития, неэтичное поведение, неумение подчи-

ПСИХОЛОГИЯ

няться требованиям и соответствующей деятельности (например, учебной, игровой) со временем перерастают в недисциплинированность, нежелание считаться с общественными нормами. Возникает проблема ранней профилактики антиобщественного поведения, которая должна начинаться с предупреждения педагогической запущенности детей.

Работа школьного психолога, в первую очередь, должна быть направлена на гуманизацию педагогического процесса, формирование культуры общения и эмпатического понимания в системах «ученик – учитель», «ученик – ученик», «ученик – социум», «ученик – родители».

Необходимо педагогическое сотрудничество педагога с родителями учащихся. Психолог и педагоги должны помочь им понять содержание профилактической работы, увидеть в ней свои функции. Речь идет об устранении безнадзорности ребенка в семье, его приучении к твердому распорядку дня, выполнению трудовых поручений, правил поведения, о поощрении его дружбы со сверстниками. Родители должны быть ориентированы на гуманное и требовательное отношение к ребенку; на приложение максимальных усилий к нормализации обстановки в семье, перестройку семейных отношений в направлении взаимопочтения и взаимной требовательности, ответственности. При необходимости следует принять меры общественного и административного воздействия на родителей, ведущих неправильный образ жизни и уклоняющихся от воспитания детей.

Поскольку причины педагогической запущенности детей обусловлены недостатками воспитательной работы семьи, детского сада и школы, то ее успешное преодоление зависит от их тесного взаимодействия. Цель такого взаимодействия – перестройка семейного воспитания и образовательной работы в детском саду и школе в отношении педагогически запущенных детей. Успешному решению задач профилактической работы способствуют как общие методы (создание благоприятного психологического микроклимата в семье, детском саду и школе, устранение эмоциональных перегрузок ребенка), так и специальные (организация успеха ребенка в ролевой игре, учеба, руководство его поведением путем опоры на положительные качества; формирование его взаимоотношений со сверстниками через привитие навыков жизни и деятельности в коллективе; преодоление недостатков, пробелов, дисгармоничности в интеллектуальном, нравственном и эмоционально-волевом развитии).

Профилактика педагогической запущенности может вестись

в двух направлениях:

– предупреждение ее возникновения, то есть снятие внешних причин, которые могут приводить ребенка к такому состоянию; интенсивное формирование положительных и торможение отрицательных качеств, свойств, сторон личности;

– предупреждение ее развития, то есть преодоление возникающих пробелов в развитии детей, коррекция поведения, деятельности и отношений, снятие отрицательного эмоционального состояния ребенка.

Программа работы учителей начальных классов по предупреждению и преодолению педагогической запущенности состоит из трех основных направлений помощи.

1) Изменение условий семейного воспитания ребенка: повышение психолого-педагогической грамотности родителей, культуры взаимоотношений; создание воспитывающих ситуаций в семье, активное включение родителей в воспитательный процесс; индивидуальные консультации, помощь родителям в воспитании положительных и преодолении отрицательных качеств ребенка; контроль организации нормального режима жизни и деятельности ребенка, устранение его безнадзорности; помощь в организации разумной деятельности ребенка (игра, труд, творчество, познание окружающего его мира), его общения в семье; меры по устранению нарушений семейного воспитания, восстановление воспитательного потенциала семьи.

2) Совершенствование воспитательно-образовательной работы с классом: коррекция отношения педагога к ребенку, рекомендации по методам работы с ним, активное использование методики позитивного стимулирования учащихся, снятие психологических перегрузок; гуманизация межличностных отношений в детском коллективе, создание благоприятного психологического микроклимата в классе, способствующего эмоциональному комфорту всех детей; рационализация воспитательно-образовательной работы в классе; взаимодействие педагогов и родителей в учебно-воспитательном процессе.

3) Помощь ребенку в личностном росте: организация психологического обследования ребенка и оказание ему необходимой психологической помощи; индивидуальная работа по сглаживанию недостатков интеллектуальной, нравственной, эмоционально-волевой сферы; включение ребенка в активную деятельность на основе использования его положительных интересов и склонностей; преодоление демотивированности, негативной мотивации обучения; организация успеха ребенка в

усвоении школьной программы; руководство общением ребенка со сверстниками на основе опоры на положительные качества личности; работы по формированию мотивации достижений.

Характер протекания и изменения психологической запущенности зависят от длительности ее существования у ребенка, но в любом случае педагог может рассчитывать на успех коррекционной работы.

Преодоление неуспеваемости – важнейшая задача практической и теоретической психологии и педагогики. Исключительное значение имеют комплексные исследования этой проблемы. Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте неэффективной деятельности учащихся синтезированы отдельные отставания. Она – итог процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют, в конечном счете, неуспеваемость.

Задача состоит в том, чтобы не допустить переплетения отдельных отставаний, устранить их. Это и есть предупреждение неуспеваемости. Исследованиями обнаружено влияние среды на учебную деятельность ребенка (влияние среды тем больше, чем моложе школьник). Выяснено, что для отстающих детей в отношении к ним родителей важны поддержка, внимание, ласка. В исследованиях было выявлено также, что наибольший урон образованию наносится в семье до школы. В период обучения в школе одни родители мешают тем, что вольно или невольно создают у детей заниженную или завышенную самооценку, сами вступают в конфликты со школой на этой почве. В педагогике, психологии имеются различные попытки сгруппировать причины неуспеваемости. Например, выделены причины трех категорий неуспеваемости: глубокого и общего отставания (I категория); частичной, но относительно устойчивой неуспеваемости (II категория); эпизодической неуспеваемости (III категория).

В качестве причин первой категории отмечены: низкий уровень предшествующей подготовки ученика; неблагоприятные обстоятельства разного рода (физические дефекты, соматические болезни; плохие бытовые условия; отдаленность места жительства от школы; отсутствие заботы родителей); недостатки воспитания ученика (лень, недисциплинированность); его слабое умственное развитие (умственная отсталость, задержка умственного развития, тяжелые нарушения устной, письменной речи).

Для второй категории указаны: недоработки в предыдущих

классах (отсутствие должной преемственности); недостаточный интерес ученика к учебе, к изучаемому предмету; слабая воля к преодолению трудностей.

Для третьей категории выявлены: недостатки преподавания, отрицательные отношения с учителями; непрочность знаний, слабый текущий контроль; неаккуратное посещение уроков; невнимательность на учебных занятиях, нерегулярное выполнение домашних заданий.

Специальный анализ с помощью апробированных психологических методик выявил, что нередко низкие показатели развития мышления, восприятия, внимания, памяти не являются результатом патологических изменений, а объясняются только отсутствием у школьников необходимых умений и привычки правильно работать.

На первый план в работе с неуспевающими школьниками выдвигаются воспитательные и развивающие педагогические воздействия. Целью работы с неуспевающими признается не только восполнение пробелов в их учебной подготовке, но одновременно и развитие их познавательной самостоятельности. Большое внимание в практике психологов и учителей обращено на дифференцированную работу учителей на уроке с отдельными учениками или их группами. Обычно выделяются три группы учащихся: слабых, средних и сильных. Задача педагога состоит не только в том, чтобы подтягивать слабых до необходимого уровня, но и в том, чтобы давать посильную нагрузку для средних и сильных учащихся.

На тех или иных этапах урока организуется самостоятельная работа по группам, и учащиеся выполняют задания разной степени трудности. Педагог помогает в первую очередь слабым учащимся. На последнем этапе учащиеся выступают с отчетом о выполненной самостоятельной работе. В практике школы широко используют разного рода дополнительные занятия с отстающими. Это увеличивает объем времени для изучения материала и дает возможность индивидуализировать домашние задания. Психология и педагогика индивидуального подхода имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельному школьнику, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям для того, чтобы обеспечить как можно более высокий уровень развития личности. Индивидуальный подход создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонностей и дарований

каждого ученика. В индивидуальном подходе особенно нуждаются «трудные» воспитанники, малоспособные школьники, а также дети с ярко выраженной задержкой психического развития и вместе с тем высокоодаренные дети, вундеркинды.

Организация учебно-воспитательного процесса в системе коррекционно-развивающего обучения должна осуществляться на основе принципов коррекционной педагогики и предполагает со стороны специалистов глубокое понимание основных причин и особенностей отклонений в психической деятельности ребенка, умение определять условия для интеллектуального развития ребенка и обеспечить создание личностно-развивающей среды, позволяющей реализовать познавательные резервы обучающихся. Необходимым моментом организации коррекционно-развивающего обучения является динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка.

Литература:

1. Боянжу М.Г. Психолого-педагогическая экспертиза. – Херсон: ХГУ, 2005.
2. Коробко С., Коробко О. Работа психолога с младшими школьниками. – К.: Літера, 2006.
3. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Academia, 2003.
4. Зайцева И. А. и др. Коррекционная педагогика. – Ростов-на-Дону: Март, 2002.
5. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
6. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики. – М.: Academia, 2002.
7. Подласый И.П. Курс лекций по корректирующей педагогике. – М.: Владос, 2002.
8. Психологическая диагностика / Под ред. М.К.Акимовой, К.М.Гуревич. – М.: Питер, 2003.

Глинянська Н.В.*

**РОБОТА ПСИХОЛОГА З ПРОФІЛАКТИКИ І КОРЕКЦІЇ
АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ ПІДЛІТКІВ**

У статті розглядаються основні підходи до профілактики й корекції акцентуацій характеру, наводяться елементи досвіду роботи практичного психолога з акцентуованими підлітками. Подана інформація може зацікавити практичних психологів, педагогів, студентів психологічних факультетів.

* © Глинянська Н.В.

Питання акцентуації характеру особистості не досить повно розглянуто в психолого-педагогічній літературі, не існує систематизації матеріалу, адаптованого для використання в шкільній педагогічній практиці. А як відомо, головна мета практичної психології не лише надати знання, а й навчити користуватися ними в практичній педагогічній діяльності, тобто навчити діагностувати, виявляти причини й наслідки та проводити корекцію деформацій характеру. У зв'язку із цим дана тема є актуальною. У статті розглядаються основні підходи до профілактики й корекції акцентуації характеру підлітків.

Риси, які визначають індивідуальність людини, можуть бути віднесені до різноманітних психічних сфер.

Назвемо найпершу сферу, яку найправильніше було б позначити як сферу спрямованості інтересів і нахилів. Деякі інтереси мають егоїстичний характер; інші, навпаки, – альтруїстичний.

Другу можна позначити як сферу почуттів і волі. Характер внутрішньої переробки явищ теж визначає значні індивідуальні відмінності. Відтак виникають модифікації індивідуальності й характеру.

Третя сфера пов'язана з інтелектом; зазвичай її не включають у поняття особистості. Але існує сфера асоціативних почуттів, де закорінені такі риси особистості, як зацікавленість і прагнення до впорядкованості. Цю сферу можна назвати асоціативно-інтелектуальною.

Не завжди легко провести межу між рисами, що формують індивідуальність людини, і акцентуацією [2].

У вітчизняній педагогічній психології добре зарекомендував себе підхід до «важких» вихованців, що базується на виділенні різних категорій «акцентуацій характеру». Вихідним для цього підходу є розуміння акцентуації характеру як крайніх, граничних варіантів норми, за яких окремі риси характеру надмірно посилені. Унаслідок цього людина демонструє вибірково вразливість відносно певного роду психогенних впливів (тяжких переживань, надмірних нервово-психічних навантажень) при задовільній і навіть підвищеній стійкості до інших подразників. Термін акцентуації характеру запропонував німецький психіатр *К. Леонгард*, теорія акцентуацій характеру якого стала популярним пояснювальним принципом проблемної поведінки дітей й підлітків у нашій країні з початку 80-х років минулого століття. Типології акцентуацій характеру ґрунтуються на клінічному (психіатричному) і психологічному підходах. Клінічний

ПСИХОЛОГІЯ

підхід А.Е.Личко передбачає 11 типів акцентуацій характеру: *гіпертимний* (надактивність, балакучість), *циклоїдний* (зміна періодів активності й пригніченого стану), *емоційно-лабільний* (схильність до різкої зміни настроїв, відповідно до змін ситуації), *астеноневротичний* (нерішучість, дратівливість, схильність до депресії), *сенситивний* (боязкий, із почуттям власної неповноцінності), *психастенічний* (тривожність, швидка стомлюваність і схильність до нервових зривів), *шизоїдний* (замкненість, емоційна холодність, відсутність співпереживання іншому), *епілептоїдний* (здатність до накопичення афекту, некерованості при каналізації його, імпульсивність поведінки), *істероїдний* (демонстративний, авантюрний, некритичний і брехливий у гонитві за визнанням), *нестійкий* (схильний до пошуку нових вражень, поверховості стосунків, легко піддається впливові оточення) та *конформний* (надмірна підлеглість і залежність) [1]. Психологічний підхід К.Леонгарда виділяє наступні типи: гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, тривожно-педантичний, інтровертований, збудливий, демонстративний, нестійкий.

Як відомо, найчастіше акцентуації характеру оформлюються в підлітковому віці в період пубертатної кризи. Залежно від ступеня вираженості їх поділяють на явні й приховані. Вони рідко існують як «чисті» типи. Найчастіше тут має місце поєднання кількох девіацій [4].

Аналітичний огляд психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемам акцентуованості характеру в молоді і проведений констатуючий експеримент, що виявив особливості акцентуованих підлітків різних типів, дозволяє розкрити причини, які сприяють формуванню акцентуацій і прояву специфічної для них дезадаптивної поведінки.

1. Це умови виховання, що сприяють розвитку негативних тенденцій у поведінці; бездоглядність, надопікування, що є домінуючим, потворним, умови жорстких взаємостосунків, обумовлена любов батьків, надмірність вимог і сподівань щодо дитини, фобія втрати дитини, недостатність любові та спілкування з дитиною тощо. Усі ці впливи середовища, накладаючись на певні формально-динамічні якості дитини, створюють ґрунт для формування тієї чи іншої акцентуації.

Проте вже на досить ранньому етапі онтогенетичного розвитку (дитячий вік) дитина починає виступати як активний суб'єкт психічної діяльності, приймаючи або відторгаючи певні стереотипи поведінки, активно формує (із різним ступенем

усвідомленності) самого себе. Вона фіксує адаптивні, з її точки зору, стереотипи поведінки й гальмує ті види поведінки й предметної діяльності, що не приводять до задоволення важливих для неї потреб.

Саме тому малоефективною є відкрита боротьба з негативними поведінковими проявами дитини – необхідно зрозуміти, які значущі потреби вона намагається таким чином задовольнити, їй слід допомогти реалізувати ці потреби соціально-прийнятним шляхом.

2. Деадаптивні стереотипи діяльності акцентуованих підлітків стають активними в умовах, коли вони зіштовхуються з бар'єрами діяльності, що спрямована на задоволення індивідуально-значущих потреб. Тому школа повинна дати простір вільним і природним проявам особистості дитини, і ця свобода має бути обмежена лише безпекою та психологічним комфортом інших членів колективу, завданням повноцінного становлення підлітка. Аксиомою стала теза про те, що авторитарний стиль спілкування в школі, домінування методів примусу в навчанні призводять до психоемоційної перенапруги учнів, зростанню числа конфліктних ситуацій і, отже, до самих різних форм дезадаптивної поведінки дітей.

Педагог повинен знати дезадаптивні стереотипи поведінки, властиві конкретному акцентуованому підлітку, знати його психологічну проблематику й будувати свою педагогічну взаємодію з ним таким чином, щоб попередити прояв негативних форм поведінки підлітка. Подібний підхід приводить до поступового згасання дезадаптивних реакцій.

3. Переконливо доведено, що одним із найважливіших чинників, який сприяє кризі підліткового віку, є «когнітивна криза», тобто, коли розширення сфери діяльності та взаємодія підлітка значно випереджає його психологічну компетентність. Значно частіше виникають бар'єри діяльності (як зовнішні, так і внутрішні), що призводять до психологічних зривів. Тому важливим напрямком профілактики акцентуованості є психологічна просвіта школярів у таких галузях, як психологія особистості, психологія пізнавальних процесів і психологія спілкування.

4. Дисгармонійність Я-образу. Суттю цього фактора є неадекватні та суперечливі уявлення про себе, а також неадекватні самооцінка й рівень домагань, комплекс неповноцінності.

5. Несформованість спонукальної сфери. Йдеться про відсутність стійких інтересів і цілей, несформованість соціально цінних потреб і норм, невміння адекватно задовольняти

актуальні потреби, одержувати справжнє задоволення тощо.

б. Спадкові ознаки. До цього фактора належать тип нервової системи, захворювання нервової системи, фізичні вади, спадкові та хронічні хвороби.

Загалом, становлення акцентуації характеру підлітка зумовлене багатьма чинниками, поєднання їх деструктивної дії.

Отже, підлітковий період є важливим етапом психічного та особистісного розвитку. Він характеризується особливою соціальною ситуацією, видами діяльності, новоутвореннями, специфічним перебігом кризи. Значні зміни відбуваються в розвитку інтелектуальної, спонукальної та емоційно-вольової сфер, у становленні самосвідомості. За несприятливих соціально-психологічних умов виникають труднощі в розвитку особистості, зокрема формування акцентуації характеру. Знання дорослими (батьками, педагогами) вікових та індивідуальних особливостей підлітків дає їм змогу ефективно керувати психічним та особистісним розвитком дітей [4].

Для профілактики й корекції дезадаптивної поведінки акцентуєваних підлітків пропонуємо наступний алгоритм. Робота практичного психолога ведеться в декілька етапів.

I етап – психодіагностика. Основу її складають дві методики: тест для діагностики акцентуації характеру і тест узагальнених значеннєвих установок. Перша з них – це модифікований варіант ПДО А. Личко, що діагностує тип акцентуації характеру, а друга – модифікований тест незакінчених речень, що застосовується для визначення конкретної психологічної проблематики підлітка. Крім того для уточнення результатів використовуються додаткові методи – колірний тест М.Люшера, соціометрія, опитувальник родинного виховання, спостереження за поведінкою підлітка, аналіз його діяльності, співбесіди з педагогами, товаришами підлітка, його батьками. За результатами психодіагностики будується подальша корекційна робота. Отримана за допомогою цих методик інформація чітко окреслює напрямком подальшого пошуку як психологічної проблематики підлітка, так і зону його психологічного комфорту. Таким чином, даний методичний арсенал використовується для реалізації індивідуального підходу до акцентуєваних підлітків під час навчально-виховного процесу. Але його успішність можлива лише за умови готовності педагога співпрацювати з практичним психологом.

Тому II етап – робота з викладачами училища і, насамперед, із класними керівниками. Із цією метою проводиться семінар, на якому педагоги ознайомлюються з особливостями кожного типу

ПСИХОЛОГІЯ

акцентуації і визначають ситуації, що провокують дезадаптивне поведіння підлітків. Це допомагає вчителю вчасно попередити такі ситуації і, звичайно, не створювати їх самому. Результатами семінару є конкретні рекомендації для класних керівників щодо загальних вимог і індивідуального підходу до акцентуованих підлітків. Наводимо приклади рекомендацій для роботи з гіпертивними та інтровертованими підлітками.

Для гіпертима властива практично постійна висока активність і бажання діяти. Його позитивними рисами є: гарний настрій, впевненість у собі, активне прагнення до діяльності, вражень. Дезадаптивні якості: легковажність, відсутність етичних норм, почуття обов'язку, роздратованість у колі друзів та близьких, схильність до азартних розваг, втеч, алкоголю. Значущою потребою для нього є тенденція до лідерства та організаційної діяльності. І тому загальними вимогами до такого учня будуть:

- створення умов для виявлення ініціативи підлітка;
- чітке, аргументоване визначення обов'язків і межі прийнятної поведінки;
- уникнення гіперопеки;
- чіткий, розмірений стиль спілкування і взаємодії;
- вплив на гіпертимного підлітка через уміле формування колективної думки.

У навчальній діяльності потрібна:

- підтримка високого рівня дієздатності на уроці;
- чергування різних видів діяльності;
- чітка, спокійна, аргументована оцінка результатів діяльності підлітка.

Основні риси інтроверта: замкнутість, емоційна холодність, безпристрасність, що робить їх незрозумілими для оточуючих, дружні взаємини виникають важко, вони незалежні від думки оточуючих, діють самостійно, занижений видимий інтерес до протилежної статі, бідність миміки та жестикуляції.

Значуща потреба у спілкуванні на теми, які його цікавлять.

Загальні вимоги:

- зацікавлене відношення до нього;
- терпляче ставлення до «дивацтв» інтровертованого акцентуанта, бо вони є сутністю його суперечливої натури;
- зацікавленість ідеями та захопленнями підлітка.

У навчальній діяльності:

- чітка постановка мети й мотивація навчальної діяльності – невиключення таких підлітків у цільові установки діяльності призводить до пасивності на уроці;

ПСИХОЛОГІЯ

- своєчасне переключення підлітка з одного виду діяльності на іншу;

- поетапний контроль роботи [4].

Під час індивідуальної консультації класний керівник ознайомлюється з результатами психодіагностики по кожному студенту. Ми разом обговорюємо методи й визначаємо тактику роботи, стиль поводження з тим, чи іншим учнем. Таким чином будується індивідуальна педагогічна взаємодія з кожним акцентутованим підлітком.

Наступний етап – перетворююча корекція, що передбачає такі напрямки:

- робота з батьками, спрямована на усунення або принаймні пом'якшення психотравмуючих ситуацій, якщо під час обстеження виявляється, що дитина соціалізується в негармонійній родині;

- активне навчання підлітків розпізнаванню тих ситуацій, у яких вони є найвразливішими з огляду на наявний тип акцентуацій.

Із цією метою проводиться:

- психологічне консультування студентів,

- психологічне консультування батьків,

- психологічне просвітництво серед студентів,

- особливий вид психологічного тренінгу, який визначається як «корекційна гра».

Під час індивідуального заняття з підлітком перед психологом постають чотири основні завдання. По-перше, сформувані в підлітка спроможність об'єктивно сприймати особливості власного характеру й особливості важких для нього ситуацій; побачити їх ніби збоку й навчити підлітка аналізувати такі ситуації, продуктивно використовувати досвід своїх помилок. По-друге, розширити діапазон можливих способів поведінки підлітка у важких для нього ситуаціях, бо стереотипність поведінки – це головне, що впадає в око, коли до акцентуованого підлітка ставляться нестерпні для нього вимоги. По-третє, необхідно допомогти йому добре усвідомити зі значущих для нього позицій можливі проблеми, що створить для нього контрольований розвиток дезадаптивних стереотипів поведінки. По-четверте, важливо разом із підлітком сформувані позитивну програму майбутнього, вийти на адекватні для його характеру засоби саморегуляції, види діяльності, у тому числі й фахової.

Говорячи про індивідуальне консультування батьків, немож-

ПСИХОЛОГІЯ

на лишати поза увагою всю множину проблем конкретної сім'ї. А щодо проблеми взаємодії батьків з акцентуованими підлітками й ролі батьків у профілактиці та корекції підліткової дезадаптаційної поведінки, то найефективнішим є такий алгоритм роботи. По-перше, треба мати необхідні діагностичні дані й бажано проблемний запит батьків для проведення необхідного аналізу. Під час першої зустрічі психолог просить батьків якомога чіткіше сформулювати сутність проблеми й аргументувати її об'єктивність щонайбільшим числом фактів. За допомогою різних питань та уважного слухання під час співбесіди консультант намагається розширити картину: одержати уявлення про сім'ю в цілому, її історію, характер взаєностосунків між членами родини, їхні характерологічні особливості, стан здоров'я, професії, побуту тощо. Далі можна запропонувати їм тестування щодо виховних помилок. Після цього, висловивши деякі рекомендації, консультант призначає наступну зустріч. Після консультації батьків фіксуються основні інформаційні блоки:

- 1) сутність проблеми батьків;
- 2) факти, приведені для аргументації проблеми;
- 3) вербальна оцінка батьками проблеми й наведених фактів;
- 4) емоційні реакції (глибина, щирість, відповідність вербальному змісту), особливості емоційної реакції на запитання);
- 5) виявлені характерологічні особливості батьків;
- 6) історія сім'ї, характер взаєностосунків між її членами;
- 7) діагностовані виховні помилки;
- 8) особисті почуття, емоції психолога, що виникали під час консультації, та їх аналіз.

Після цього психолог спостерігає за підлітком, розмовляє з класним керівником, педагогами, вивчає стан його навчання, медичні документи тощо. При необхідності проводить додаткові психологічні дослідження. Отриманий таким чином матеріал аналізується й використовується під час наступних консультацій із батьками. Батьки мають усвідомити важкі для їхньої дитини ситуації і навчити розпізнавати такі ситуації; усвідомити ті помилки у вихованні, що провокують створення нестерпних для дитини ситуацій або таких, що провокують її дезадаптивну поведінку (наприклад: надмірність контролю стосовно гіпертичного підлітка та недостатність контролю стосовно нестійкого); подумки спроектувати такі взаємини та умови життя в сім'ї, що можуть призвести до дезактуалізації дезадаптивного реагування підлітка,

реалізації пристосувального індивідуального підходу. І також необхідно допомогти батькам проаналізувати – чи не задовольняє підліток за допомогою дезадаптивної поведінки якісь свої потреби [3].

І нарешті, психологічний тренінг з елементами гештальттерапії. Метод групової гри є оптимальним для реалізації психокорекційних цілей. У ході його застосування підлітки розігрують важкі для кількох типів акцентуацій ситуації. Результати узагальнюються, і далі виробляється оптимальна стратегія поведінки для підлітка з певною акцентуацією. Крім того, під час тренінгів можна використовувати наступні техніки:

- розвиток свідомості;
- концентрація уваги на почуттях;
- досвід безперервності емоцій;
- інтеграція полярностей;
- прийняття відповідальності.

Ще один перспективний напрям роботи з такими підлітками – урахування особливостей їхніх характерів під час планування відповідної виховної роботи. Так, демонстративну особистість корисно залучити до сценічно-творчої діяльності в якомусь театральному гуртку, учневі-шизоїдові, навпаки, будуть корисними види інтелектуальної або фізичної роботи, що вимагають не участі в багатолюдних заходах, а поглиблених індивідуальних занять (наприклад, створення комп'ютерних програм), а гіпертимові більше підійде організаційна робота [1].

Отже, розроблений у даній статті алгоритм дає можливість поєднати теоретичні знання з практикою під час роботи з акцентуйованими особистостями.

Але треба пам'ятати: ефективність цієї роботи залежить від добре налагодженої системи взаємодії усіх ланок навчально-виховного процесу: психолога, класних керівників, педагогів, батьків, їх спільної зацікавленості в кінцевому результаті.

Література:

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
2. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. – К.: Екс Об, 1999. – 304 с.
3. Немов Р.С. Психологическое консультирование: Учеб. для студ. вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 528 с.
4. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с. (Альма-матер).

ПСИХОЛОГІЯ

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ, ЧЕРЕЗ ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

В данной статье раскрыта необходимость развития психологических связей между детьми, развитие их способности устанавливать и поддерживать контакты благодаря собственной эмоциональной компетентности учителя.

Сегодня усилия многих специалистов направлены на создание школы, обеспечивающей здоровые условия для уникальных процессов, происходящих с ребенком.

Для многих детей все труднее становится нормально взаимодействовать с другими. Они не понимают и не учитывают индивидуальных особенностей других людей, все меньше говорят о действительно существенных и важных для них проблемах, обмениваясь лишь формальными и поверхностными замечаниями. Им с трудом удастся внимательно слушать других.

Учителя вынуждены больше времени уделять заботе о дисциплине в классе, создавая замкнутый круг: приходится работать с все большим числом беспокойных детей, что вынуждает устанавливать строгие порядки. Это в свою очередь, приводит к тому, что дети чувствуют себя менее свободно и меньше общаются друг с другом и с педагогом. В результате они не имеют возможности осваивать и совершенствовать коммуникативные навыки и становятся агрессивными, тревожными и «неуправляемыми». Тогда учителя пытаются еще сильнее вмешиваться в работу класса и ведут себя все жестче и жестче. А следствием становится профессиональная неудовлетворенность, растерянность, приобретение синдрома «эмоционального выгорания» и нежелание работать с детьми.

Поэтому цель данной статьи – показать необходимость развития психологических связей между детьми, развитие их способности устанавливать и поддерживать контакты, ибо все большее число детей страдают от одиночества и изоляции. А помочь в этом может учитель, обладающий навыками саморегуляции, иными словами – эмоционально компетентный.

В современных теориях эмоции рассматриваются как особый тип знания, все чаще выдвигается понятие «эмоциональный интеллект», понимаемый как **совокупность интеллектуальных способностей, обеспечивающих понимание эмоциональных**

* © Гондарева Г.В.

состояний и управление ими. Этот термин ввели в научный обиход в 1990 г. американские психологи Питер Саллоуей и Джон Майер для обозначения таких специфических свойств человеческой психики, как умение разбираться в собственных чувствах, понимать настроение людей (что обычно называют эмпатией), а также умение регулировать собственные эмоции [1].

Нигде так явно не проявляется эмоциональный интеллект, как в искусстве общения: доброжелательность, тактичность, умение быстро оценить ситуацию и нужным образом реагировать на нее – все это требует весьма высокого уровня эмпатии.

С понятием эмоционального интеллекта тесно связано представление об «эмоциональной грамотности» – целенаправленном повышении эмоциональной компетентности. Развитие эмоциональной компетентности особенно актуально для повышения психологической культуры педагогов. Дело в том, что авторитетного учителя учащиеся всегда наделяют «эмоциональной референтностью»: у такого педагога школьники черпают эмоциональную информацию, которую затем используют для осмысления происходящего.

Управление собственными эмоциями и понимание эмоций окружающих – наиболее важные качества, необходимые для успешного педагогического взаимодействия[3].

Эмоциональная компетентность предполагает, в первую очередь, осознание эмоций и контроль над формой их проявления. Степень осознанности эмоций может быть различной. Полное осознание эмоционального процесса предполагает как исчерпывающую характеристику самой эмоции, так и понимание связей между эмоцией и вызвавшими её факторами, с одной стороны, и эмоцией и действиями, к которым она побуждает – с другой. В то же время, некоторые эмоциональные явления могут не осознаваться. Среди них: эмоциональные процессы, которые возникли и формировались в раннем детстве, ставшие привычными для людей.

Приведем несколько упражнений, помогающих эффективному осознанию эмоций и их адекватному названию [6].

«Дворец чувств». Закройте глаза. Представьте себе, что вы попали в чудесный дворец. В нём за каждой дверью живут эмоции и чувства: наслаждение, безмятежность, тоска, любовь, азарт, смятение, стыд, восхищение, удовольствие, страдание. В какие комнаты вы направитесь? О чём вы хотите спросить выбранную эмоцию или чувство? Что они

вам расскажут? Что вы испытали, находясь в той или иной комнате?

«Эмоциональный словарь». В течение трёх минут запишите слова, выражения, обороты речи (любые), которые позволяют вам точно выразить чувства. Запишите их в два столбца: положительные – отрицательные.

Проделав это, обратите внимание на количество слов: – более 30 слов – ваш словарный запас вполне позволяет выражать ваши чувства; вы можете рассчитывать на то, что ваши эмоциональные переживания будут поняты окружающими; – 20–30 слов – вы можете различным образом выразить свои чувства, однако тренировка вам не помешает; – менее 10 слов – вам необходима тренировка в выражении чувств.

Обратите также внимание на то, каких эмоций у вас больше – положительных или отрицательных? Это характеризует вашу личность, ваше отношение к жизни.

Следующее упражнение позволит пополнить эмоциональный тезаурус. Подумайте, какие эмоции и чувства выражают данные слова: ерепениться, известись, импонировать, истерзаться, коробиться, кукситься, млеть, муторно, нега, сумбур, обуревать, окрылиться, остервениться, петушиться, прикипеть, протрация, умиление, прищучить, ярый?

Когда мы говорим о необходимости управления эмоциями, речь не идёт о тотальном подавлении отрицательных эмоций и, как следствие, усилении интенсивности эмоций положительных. В этом нет жизненной необходимости: как по психологическим, так и по физиологическим причинам.

Эмоциональные вспышки не всегда пагубны для взаимоотношений. Иногда они приносят и некоторую пользу, если не затягиваются надолго и не сопровождаются взаимными, а особенно публичными оскорблениями. Однако эмоциональная холодность никогда не принесёт пользы взаимоотношениям. Она неприятна в социально-ролевом и деловом общении, как демонстрация равнодушного отношения к происходящему, а в интимно-личностном общении – просто недопустима, поскольку уничтожает саму возможность взаимопонимания между близкими людьми.

Привычка подавлять собственные негативные эмоции приносит вред психологическому и физическому здоровью. Известно, что запрет на эмоции ведёт к их вытеснению из сознания. В свою очередь, невозможность психологической переработки эмоций способствует разрастанию их

физиологического компонента в виде болей и неприятных ощущений, приводит к психосоматическим заболеваниям [2].

Говоря об управлении эмоциями, психологи отмечают необходимость контроля не отрицательных эмоций как непосредственных, достаточно кратковременных, неприятных переживаний, но эмоций «неуместных», «деструктивных». Общим для «неуместных» и «деструктивных» эмоций является то, что они возникают вследствие неправильного представления ситуации. Для управления такими эмоциями достаточно исправить ошибку в интеллектуальной оценке ситуации. Нужно избавиться не от эмоций, которые сами по себе не могут быть хорошими или плохими, а лишь от неправильного восприятия сложившейся ситуации [4].

Приведу несколько методик быстрого снятия сильного эмоционального или физического напряжения, которые позволят избавиться от первой стрессовой вспышки и деструктивных эмоций, мешающих правильному пониманию ситуации. Эти методики включают в себя серию упражнений по произвольному напряжению и расслаблению основных мышечных групп. Характерной чертой каждого упражнения является чередование сильного мышечного напряжения и следующего за ним расслабления. Противопоказаниями для выполнения отдельных упражнений по расслаблению является патология соответствующих органов, болезни костно-мышечной системы.

Упражнение «Муха», снимает напряжение с лицевой мускулатуры:

Сядьте удобно: руки свободно положите на колени, плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представьте, что на ваше лицо пытается сесть муха. Она садится то на нос, то на рот, то на лоб, то на глаза. Ваша задача: не открывая глаз, согнать назойливое насекомое.

Упражнение «Лимон», и приведенные ниже, управляют состоянием мышечного напряжения и расслабления: *Сядьте удобно: руки свободно положите на колени (ладонями вверх), плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представьте себе, что у вас в правой руке лежит лимон. Начинайте медленно его сжимать до тех пор, пока не почувствуете, что «выжали» весь сок. Расслабьтесь. Запомните свои ощущения. Теперь представьте себе, что лимон находится в левой руке. Повторите упражнение. Вновь расслабьтесь и запомните свои ощущения. Затем выполните упражнение одновременно двумя руками. Расслабьтесь.*

Насладитесь состоянием покоя.

Неправильное восприятие часто возникает как результат определённых ожиданий. Рассогласование ожиданий и реальности, действия и результата вызывает неприятные переживания: так, надеяться – значит быть недовольным тем, что есть здесь и сейчас, и иметь необоснованные ожидания по поводу развития ситуации. При этом, чем значимее наши ожидания, чем больше желаний воплощено в них, тем сильнее реакция на рассогласование с реальностью.

Контроль над эмоциями подразумевает развитие умения вызывать желательные эмоции. Для этого можно вспомнить ситуации из своей жизни, которые сопровождались сильными переживаниями. Так, перед проведением открытого урока рекомендуется припомнить подобную ситуацию, в которой вы были успешны. Полезно предвосхитить определённые эмоциогенные ситуации, заранее представив себе не умозрительно, а именно эмоционально всю картину достижений. Прожить в себе от начала и до конца ту программу, которую необходимо реализовать, при этом наслаждаться своими успехами и радоваться достижениям. Можно регулировать настроение, доброжелательно общаясь с людьми, успешными в значимой для нас области. Это позволяет нам управлять завистью [2].

Кроме управления интенсивностью эмоциональных состояний, возможно управление экстенсивной их составляющей. Дело в том, что эмоции не возникают спонтанно, они привязаны к ситуациям и превращаются в устойчивые состояния, когда эмоциогенная ситуация сохраняется длительное время [5].

Понимание эмоций определяется, в частности, индивидуальными особенностями как оцениваемого, так и опознающего. Исследования психологов показывают, что педагоги не испытывают затруднений в распознавании таких эмоций учащихся, как радость, злость, интерес, боязнь, в то время как скука, стыд, обида распознаются ими менее точно.

В целом эмоции лучше опознают люди эмоционально подвижные, в большей степени направленные на окружающих, чем на самих себя. Люди же необщительные, эмоционально неустойчивые, успешнее опознают отрицательные эмоции. Чем больше человек склонен к отрицательным переживаниям, тем более он склонен контролировать их выражение и тем труднее наблюдателю их распознать. Человек, склонный к положительным эмоциям, меньше их контролирует, и его эмоции легче распознаются партнёрами по общению.

Управление собственными эмоциями поможет создать и в классе дружескую атмосферу взаимопомощи, доверия, доброжелательного и открытого общения детей друг с другом и с учителем.

Если проводить занятия в культуре психологического тренинга, то можно обеспечить учеников особой средой, где можно надеяться быть услышанным, получить поддержку, понимание и подсказку, помогающую в выборе решения. Это будет известное им конкретное место в школе, место в душе ведущего, определенное место в жизни его группы, постепенно это станет особым местом в жизни каждого ученика.

Предлагая детям интерактивные игры, можно обогатить и свое общение душевной теплотой, чуткостью и уважением.

Наблюдение за тем, как дети сами приходят к продуктивным решениям или за тем, как они помогают друг другу при затруднениях, помогает понять и учителю и детям, что их контролю неподвластно, а что они могут контролировать сами. Именно учитель может доходчиво объяснить, что допустимо проявление любых чувств, но не любое поведение. Выражая искренне свои чувства, учитель побуждает детей к тому же и при это вести себя уважительно по отношению к другим. А радуясь их искренности и умению следовать принятым правилам, мы тем самым помогаем соединить воедино вчерашние и сегодняшние ценности. Прежде важным считалось лишь корректное поведение, и мало кого волновало, какие чувства испытывает ребенок. *На самом же деле детям необходимо научиться связывать между собой чувства и мораль, чтобы затем быть счастливыми в личной и профессиональной жизни [5].*

Особенно целебен такого рода опыт для «трудных» детей, поскольку благодаря этому они видят, что педагог и одноклассники пытаются понять их и интересуются их жизнью. На это тоже требуется время. Никакой учитель и никакой ребенок не в состоянии мгновенно понять жизнь другого. Нет простых детей и детей «таких, как все», поэтому для психосоциального обучения необходимы покой и время.

Учитель может помочь детям осознать свои ценности и установить приоритеты, может также помочь им стать более терпимыми, гибкими и внимательными, испытывать меньше страхов и стрессов, чувствовать себя менее одинокими. Он может научить их простым жизненным мудростям:

– проанализируй ситуацию, в которой ты оказался, и прими решение, не позволяя себя подгонять;

- взаимоотношения людей – большая ценность, и важно уметь поддерживать их, чтобы они не испортились;
- не ожидай от других, что они прочтут твои мысли, говори им о том, что ты хочешь, чувствуешь и думаешь;
- не обижай других людей и не давай им «потерять лицо»;
- не нападай на других, когда тебе плохо.

Выводы:

Помогая детям преодолевать трудности, мы всякий раз сотворяем своего рода чудо. Это результат совместных усилий учителя и детей, маленькое произведение искусства, в создании которого все принимают участие, подобно музыкантам одного оркестра.

Проблема развития эмоциональной компетентности педагогов связана не только с профессиональной необходимостью – выслушать и понять учащихся, создать позитивный эмоциональный фон на уроке, но и с удовлетворённостью от собственного профессионализма, с переживанием личностного и профессионального роста. Ведь тот, кто сам переживал моменты, когда партнёр охотно шёл ему навстречу, всегда поймёт позицию и чувства другого человека.

Литература:

8. Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. – М.: Лик Пресс, 1998. – С. 160.
9. Джекинс Х. Человеческое в человеке // Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – С. 392-434.
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – С.242-244.
11. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
12. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. – М: Генезис, 2003.
13. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С.20-27.

Смоліна А.Г.*

СИСТЕМА РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття визначає модель професійної компетентності педагога-психолога, пріоритети роботи та функціональні обов'язки психолога. Види роботи психолога представлені як із теоретичного, так і з практичного боку. Стаття містить опис системи

* © Смоліна А.Г.

соціального виховання, яка складається з індивідуально-групового, ціннісно-цільового, діяльнісно-функціонального та контрольно-аналітичного блоків.

Прискорення темпу життя, науково-технічний прогрес, соціальні зміни з кожним роком збільшують вимоги до маленької людини, яка тільки розпочинає свій шлях. Кожен народився в цьому світі вільним, має право самостійно будувати свою долю. Батьки, вихователі, учителі – природні й незамінні супутники розвитку дитини. Чуйність дорослих, розуміння ними унікальності й неповторності кожної дитини й право на самостійне пізнання світу допоможуть малечі знайти сили, навчитися розрізняти добро й зло, співпереживати людям і допомагати їм, мати свою особисту думку, мріяти й творити.

І. Кант писав: «Два людські винаходи можна вважати найскладнішими – мистецтво управляти й мистецтво виховувати...». І тому дорослий, який розвиває в кожній дитині її потенційні можливості, розширює ступінь свободи дитини, надає їй право на вибір, на прийняття самостійних рішень у життєвих ситуаціях, підвищує свій рівень психолого-педагогічної зрілості може сподіватись на дитячу любов та повагу [1].

Прогнозувати, переконувати, заперечувати, навчати можна, маючи *теоретико-методологічні знання та організаційно-методичні вміння й навички*, що супроводжуються педагогічною майстерністю. Тобто сучасний психолог має володіти якостями *ерудованого методолога* (оволодіти фундаментальними науковими знаннями), *компетентного теоретика* (розуміти та моделювати психолого-педагогічні концепції на чіткій методолого-теоретичній основі) і *технолога* як організатора педагогічної діяльності на науково-методичній основі [2].

З метою підвищення ефективності професійної підготовки вважаємо за потрібне мати **модель професійної компетентності педагога-психолога**, який може працювати в дошкільному навчальному закладі. Ця модель, як узагальнений образ професіонала найвищої кваліфікації, може бути зразком для порівняння з дійсним рівнем професійної компетенції психологів за їх професійними потребами та реальною необхідністю. Вона складається з трьох груп показників діяльності: *професійно-діяльнісної, психологічно-особистісної та результативної. Професійно-діяльнісні* показники визначаються двома блоками знань і вмінь: функціональними та спеціальними. *Психологічно-особистісні* показники визначають систему морально-ціннісних орієнтацій, стиль діяльності психолога. Кожен із блоків повинен

ПСИХОЛОГІЯ

визначати необхідні *знання та вміння*, що складають структуру професійної компетентності психолога.

Основу всіх блоків моделі професійної компетентності психолога становлять *загальнопедагогічні знання*: філософські, як методологічна основа навчання дітей дошкільного віку; основ соціальної педагогіки; основ педагогіки та психології; видів діяльності психолога: навчальної, організаційної, самоосвітньої тощо; технології психолого-педагогічної праці; методики спілкування; технології самоосвіти; культурологічні, історії України. Необхідними *вміннями* вважаються гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, дидактичні, дослідницькі, експресивні та емоційно-вольові.

Якісні зміни будь-якого з визначених знань і вмінь суттєво впливають на рівень професійної компетентності психолога. Отже, порівняння його ідеального рівня, визначеного моделлю, з реальним рівнем професійної компетентності конкретного психолога дає змогу цілеспрямовано впливати на підвищення рівня його професійної компетенції, визначити професійні можливості психолога, який буде здійснювати реалізацію діяльності.

Функціональні обов'язки психолога дошкільного навчального закладу передбачають взаємодію з усіма суб'єктами навчально-виховної діяльності: дітьми, педагогами, батьками. Функціями психологічної служби в системі освіти є:

- інформаційна;
- пропедевтична;
- профілактична;
- діагностична;
- корекційна.

Пріоритетами в роботі психолога дошкільного закладу є охорона прав дитини та психологічне здоров'я дошкільнят як головна мета діяльності соціально-психологічної служби, максимальне сприяння повноцінному особистісному розвитку кожної дитини, профілактична та пропедевтична робота з вихователями з питань розвитку в дітей основних особистісних новоутворень дошкільного дитинства, підготовка дітей до нової соціальної ситуації розвитку, вивчення (діагностика) індивідуальних особливостей розвитку дітей у єдності інтелектуальної, емоційної та вольової сфер їх прояву, здійснення допомоги дітям, які потребують особливих програм та спеціальних форм організації їх діяльності, сприяння підвищенню соціально-психологічної компетентності співробітників ДНЗ, батьків в

питаннях навчання та виховання дітей, участь у створенні оптимальних умов для розвитку і життєдіяльності дітей [3].

Результативність діяльності психолога залежить від того, наскільки ефективно спланована його діяльність.

Планування діяльності враховує в собі відображення системи роботи в річних планах, планування психолого-педагогічного супроводження навчально-виховного процесу ДНЗ, відображення в планах державних (регіональних, місцевих) програм, наказів та рішень колегії Міністерства освіти й науки України, урахування проблемної теми області, річних завдань дошкільної освіти міста, власну програму діяльності.

Мета – це мрія, яка повинна здійснитися в чітко визначений строк. Досягти її можна, тільки чітко спланувавши свою діяльність.

Психодіагностична діяльність спрямована на створення банку даних психодіагностичних методик, проведення діагностичних досліджень, складення аналітичних довідок та рекомендацій за результатами досліджень.

Деформація особистісного розвитку обумовлює порушення соціальної адаптації, труднощі у вихованні та навчанні, підвищує ризик розвитку нервово-психічних захворювань, гальмує сам процес підготовки до шкільного життя. Якщо умовно вважати, що мета розвивальної роботи – зробити з «добре» «ще краще», а корекційної – зробити з «погано» «добре», то для початку треба з'ясувати, в кого «добре», а в кого не дуже. **Діагностична робота** спрямована на виявлення недоліків та визначення шляхів корекційної роботи. Головна функція корекції – визначення умов, які найбільше сприяють правильному формуванню особистості та реалізація відповідних особистісно-орієнтованих програм впливу [4].

Як приклад може слугувати **діагностичний матеріал визначення вихідних рівнів пізнавальних здібностей з урахуванням розвитку психічних якостей дітей від 2-х до 6-ти років**. За допомогою ігрових вправ – підгрупових та індивідуальних – визначається рівень розвитку сприймання, мислення, пам'яті, уваги, дрібної моторики та мовленнєвого розвитку. Звичайно, визначаючи рівень розвитку кожної із психічних якостей, треба враховувати індивідуальні особливості дитини, її настрої, бажання працювати саме зараз і саме з вами, і головне, що визначений рівень має змінюватися. Визначення низького рівня не дає права на «навішування ярлика», а повинно сприяти повноцінній корекційно-відновлювальній роботі.

Методика складається із 16 ігрових вправ (9 для дітей 3-го року життя, по 13 для 4-го та 5-го). Мета кожної з них не тільки визначення рівня певного процесу, а й узагальнене визначення пізнавальних здібностей дитини. Структурними компонентами діагностичної методики є назва; мета; форма роботи; матеріал; опис; інструкція; оцінка/нормативи. Звертається також увага на емоційний фон дітей та організацію їх діяльності. Діагностування проводиться два рази на рік у вересні та квітні й за результатами аналізу здійснюється планування подальшої роботи. Визначені рівні фіксуються в протоколах обстеження та індивідуальних картках психолого-педагогічного діагностування.

Корекційно-розвивальна діяльність має на меті створення банку даних корекційно-розвивальних програм, авторських програм, володіння методами та прийомами корекційно-розвивальної роботи, різноманітність форм корекційно-розвивальної роботи.

Програми базуються на принципах оптимального співвідношення, системності та прогнозуванні стратегій майбутнього розвитку кожної дитини й дитячого колективу в цілому та складаються за певною структурою:

- *основні принципи;*
- *навчальна мета;*
- *виховна мета програми;*
- *методичні прийоми;*
- *загальна структура заняття;*
- *матеріальне забезпечення курсу;*
- *критерії оцінювання.*

Консультативна діяльність спрямована на організацію та проведення групових та індивідуальних консультацій за результатами діагностики, розробку стратегії психологічної допомоги.

Одним із видів діяльності є **просвітницька робота** з:

- дітьми – використання інтерактивних форм роботи;
- батьками – науково-популярні лекції, групові батьківські збори, факультативи для батьків;
- педагогами – підвищення психологічної освіти вихователів, підготовка та проведення занять, семінарів, дискусій, обговорень.

Величезний вплив на розвиток особистості дитини здійснює дитячий садок: процес навчання та виховання, відносини в колективі, міжособистісне спілкування. Виховний вплив педагогів,

їхні особистісні якості залишають у свідомості дітей значний слід. Тому виникла необхідність розглянути характеристики особистості, необхідні для успішної педагогічної діяльності, з метою створення **профілю структурних елементів особистості педагога**. Порівнюючи конкретні профілі педагогів з узагальненими, можна зробити висновок про ступінь готовності даної людини до успішної педагогічної діяльності.

Якщо представити кожну складову професійного потенціалу педагога у вигляді радіуса окружності й з'єднати крапки, що відповідають конкретним результатам, то вийде *профіль педагога за структурними елементами особистості*.

Видами **навчальної діяльності** є робота гуртків, розробка та впровадження навчальних курсів, факультативні заняття, активні форми психологічного навчання.

Зв'язки із громадськістю – це організація спільної роботи спеціалістів суміжних галузей, здійснення соціального патронажу, вирішення питань із місцевими органами виконавчої влади та громадського самоврядування.

Змістом **дослідно-експериментальної роботи** є вивчення відповідної психологічної літератури, постановка певних питань як теми дослідження, апробація нових методик, їх адаптація, розробка власних методик, участь у роботі науково-практичних семінарів, методоб'єднань, конференцій, участь у Всеукраїнських та регіональних програмах.

Серед провідних мотивів, які обумовлюють спрямованість психолога на дослідницьку діяльність, науковці виділяють допитливість та інтерес до вирішення проблеми. Серед особистісних якостей психолога, які сприяють його успішній дослідницькій діяльності, особливе значення мають самостійність, ініціативність, працелюбність, готовність до інтелектуального ризику, цілеспрямованість, наполегливість.

Науковцями розроблена **структура дослідницьких умінь** і виділено в ній:

- **аналітико-синтетичні**: уміння аналізувати, синтезувати інформацію; виділяти головне, суттєве; описувати явища (процеси); систематизувати й класифікувати наукову інформацію;
- **інформаційні**: уміння здійснювати бібліографічний пошук; працювати із книгою, довідниками та з іншими першоджерелами; працювати з технічними джерелами інформації;
- **креативні**: уміння генерувати ідеї; висувати гіпотезу дослідження; переносити знання й уміння в нові проблемні ситуації; виявляти протиріччя, спроможність долати інерцію

ПСИХОЛОГІЯ

мислення; здатність до фантазії, уяви.

– *прогностичні*: уміння передбачати розвиток об'єкта дослідження; здійснювати ретроспективний аналіз [5].

Результатом дослідно-експериментальної роботи із проблеми соціального виховання дітей дошкільного віку стало створення програми. Сама ж **система соціального виховання**, складаючись з *індивідуально-групового, ціннісно-цільового, діяльнісно-функціонального та контрольного-аналітичного блоків*, сприяє вихованню компетентної особистості – інформованого, здатного до прояву особистісної діяльності, самостійності, ініціативності з перших кроків життя суб'єкта діяльності.

Виховання – це система взаємодії педагога та вихованця. Якщо вважати, що *система* це *цілісність*, яка включає в себе чотири ознаки:

- цілеспрямованість;
- ієрархічність структури компонентів та їх взаємозв'язок;
- динамізм (кількісно-якісні зміни);
- відкритість,

то можна вважати, що соціальне виховання – це система взаємодії педагога та вихованця в ході якого з'являються особистісні та соціально значущі норми та якості в обох.

Приймаючи маленьку особистість у дитячий колектив, ми отримуємо з одного боку, соціальне замовлення (від батьків, суспільства), з іншого – ураховуємо її індивідуальні особливості. Це є **індивідуально-груповим блоком системи соціального виховання**.

Наступний блок – **ціннісно-цільовий** – визначає мету виховання, яка враховує закономірності розвитку дитини, принципи та завдання виховання. Цей блок передбачає визначення методів та способів вирішення завдань.

Визначивши мету та завдання, ми визначаємо *зміст виховання*, складовими якого є діяльність (розвиток здібностей дитини – комунікативних, пізнавальних, художньо-естетичних, творчих), спілкування та середовище.

Взаємопов'язаність двох напрямків – *соціалізації* (оволодіння суспільним досвідом, його присвоєння) та *індивідуалізації* (набуття самостійності, відносної автономності) сприяє соціальному розвитку особистості.

Дитина здатна сприймати соціальні явища, тому необхідна така організація процесу засвоєння знань, яка б стимулювала прояви допитливості, творчості, почуттів, активної діяльності. Для здійснення цього виокремлюють *методи ознайомлення*

ПСИХОЛОГІЯ

дітей із новим соціальним явищем, які підвищують пізнавальну та емоційну активність, сприяють зв'язкам між різними видами діяльності, корекції та уточненню уявлень дітей про соціальний світ. Це є **діяльнісно-функціональний блок системи соціального виховання**.

На певному етапі за допомогою діагностичних методик, проєктів здійснюється контроль та корекція, а потім і оцінка результату роботи, яка здійснюється як самим педагогом, так і оточуючим середовищем (**контрольно-аналітичний блок**).

Досвід роботи, спілкування з дітьми, батьками, вихователями дає змогу стверджувати, що обрані форми та методи роботи цікаві дітям, сприяють їхньому розвитку, дають змогу самостійно вирішувати складні життєві ситуації, а значить сприяють повноцінному процесу входження в доросле життя.

Підбиваючи підсумок, слід зазначити, що сучасний психолог здійснює комплекс заходів щодо соціально-педагогічної допомоги, соціального виховання, освіти й розвитку особистості. Конкретизація його діяльності впливає з його основних функцій. Для реалізації цих функцій психолог повинен мати добру професійну підготовку, знання в різних галузях психології, педагогіки, фізіології, економіки, законодавства, статистики; володіти інформацією про сучасні політичні, соціальні й економічні процеси в суспільстві й критично їх оцінювати, уміло контактувати й взаємодіяти з різними типами клієнтів; мати професійний такт; уміти оперативно приймати потрібне рішення навіть в екстремальних ситуаціях.

Література:

1. Шпалінський В.В., Помазан К.А. Психологія управління: Навчальний посібник для керівників навчальних закладів, практичних психологів, вчителів та вихователів. – Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2002.
2. Крутій К.Л., Маковецька Н.В. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2004. – 128 с.
3. Якименко Л. Домінанта – розвиток особистості // Дошкільне виховання. – 2002. – №8. – С.3-5.
4. Психокоррекция. Теория и практика / Под ред. Ю.С.Шевченко, В.П. Добриденя, О.Н.Усановой. – М.: Корекция, 1995. – 222 с.
5. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998. – 160 с.

ЛЮДИНА, ГІДНА ВИДАТНОГО ІМЕНІ

Кожна знаменна подія шанованої людини, непересічної особистості – це свято не лише для неї самої, а й для тих, хто знайомий з нею, спілкується, працює.

Жовтень цього року був ознаменований визначною подією в житті саме такої людини – **Ніни Василівни Макаренко**, завідувачки дошкільного навчального закладу №31 м. Херсона, відомої та шанованої серед дошкільних працівників області, досвідченого фахівця. Своєю багаторічною, сумлінною працею, невичерпною енергією, життєвою мудрістю, чесністю та порядністю вона здобула заслужений авторитет і повагу серед колег – освітян міста й області.

Ніна Василівна Макаренко розпочала свою педагогічну діяльність вихователем у 1974р. У 1988 р. працювала завідувачем Херсонського ясел-садка №5. З 1988 року працює на посаді завідувача Херсонського ясел-садка комбінованого типу №31 Херсонської міської ради. Це творчий, сумлінний, ініціативний, досвідчений фахівець, хороший організатор, вимоглива до себе та підлеглих. Свою діяльність на посаді завідувача розпочала з пошуку нестандартних підходів до організації виховного процесу дітей дошкільного віку. До 1988 року дошкільний заклад, який очолює Ніна Василівна, функціонував як дошкільний заклад загального типу. Завдяки наполегливості у вирішенні питань та її цілеспрямованості у 1989 році у ньому розпочали функціонування групи реабілітації для дітей, які часто хворіють. Збереження і зміцнення здоров'я дітей стало одним із пріоритетних напрямків освітньо-виховного процесу. У дошкільному закладі створено всі необхідні умови для здійснення такої роботи. Зважаючи на значне погіршення стану здоров'я, фізичну підготовленість дошкільників та багато інших факторів робота дошкільного закладу була спрямована у фізкультурно-оздоровчому напрямку. Профільність використовується для забезпечення комплексного підходу до фізичного виховання дітей дошкільного віку. Це дозволяє забезпечувати комплексне розв'язання оздоровчих, освітніх і виховних завдань. Фізичне виховання здійснюється у тісному взаємозв'язку з розумовим, моральним, естетичним і трудовим вихованням, а також із обов'язковим урахуванням анатомо-фізіологічних і психологічних особливостей дітей. У зв'язку із збільшенням кількості дітей з порушенням мовлення, які виховуються у дошкільному закладі, з 2003 року функціонують логопедичні групи. Тому у 2003 році ясла-садок набув статусу комбінованого типу.

* © Кулькіна Є.П.

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ

Ніні Василівні належить провідна роль в організації роботи закладу, його успішного функціонування, розвитку та створення іміджу установи. Керуючись нормативними документами та впроваджуючи інноваційні методики вона забезпечує результативність та якість роботи щодо реалізації завдань, спрямованих на здобуття знань, умінь, навичок, які мають бути сформовані та розвинені в кожній дитини певної вікової групи. Завдяки об'єднанню зусиль педагогічного колективу, батьків, спонсорів обладнано фізіотерапевтичний кабінет, фізкультурний зал. Для реалізації спортивних інтересів дітей, удосконалення їх фізичних якостей і формування погреб у систематичних заняттях фізичними вправами організовано роботу спортивних секцій з гімнастики, баскетболу та карате. В результаті роботи секцій у дітей значно підвищується загальний рівень фізичної підготовленості, вони досягають високих спортивних результатів із конкретних видів спорту і маючи гарну базу, успішно продовжують тренуватися у відповідних спортивних школах. Досвід роботи з фізичного виховання дошкільників з теми «Комплексний підхід до фізичного виховання дітей дошкільного віку» узагальнено Південноукраїнським регіональним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів. Його рекомендовано для впровадження педагогами дошкільних навчальних закладів області та батьками. На базі дошкільного закладу постійно проводяться методичні об'єднання, семінари для завідувачів, методистів, вихователів, інструкторів з фізичної культури області та міста. Ця робота висвітлюється в міській пресі та на телебаченні.

Ніна Василівна своїм особистим прикладом утверджує та виховує в колективі загальнолюдські принципи моралі: тактовність, ввічливість, шанобливе ставлення до людей, любов до дітей, дисциплінованість. Ретельно вивчає досягнення та можливості працівників, стимулює їх інтереси та здібності.

Її плідну роботу неодноразово відзначено Почесними грамотами управління освіти Херсонської міської ради, Міністерства освіти України. У 1995 році – нагороджено знаком «Відмінник освіти України». Нині їй присвоєно звання «Заслужений працівник освіти України».

Шановна, Ніно Василівно!

Сердечно вітаємо Вас зі славною подією в Вашому житті – присвоєнням звання «Заслужений працівник освіти України». Бажаємо міцного здоров'я, добробуту, приємної праці, спрямованої на розвиток дошкільної освіти. Щиро зичимо Вам подальших творчих злетів, щасливих і довгих років життя. Хай Вам завжди усміхається доля, а серце зігріває тепло людської вдячності!

*З глибокою повагою та найкращими побажаннями –
колектив науково-методичної лабораторії дошкільного виховання РІПО.*

ПАМ'ЯТІ ПЕДАГОГА

Серед педагогів Херсонщини гідне місце посідає Жанна Наумівна Нусінова – природжений учитель, мудрий наставник, високоосвічена людина, яка все своє життя присвятила справі виховання підростаючого покоління.

Народилася вона 3 листопада 1934 року в м. Скадовську Херсонської області. Після закінчення школи вступила на філологічний факультет Одеського державного університету імені І.І.Мечникова, після закінчення якого в 1958 році отримала кваліфікацію філолога, учителя російської мови та літератури.

Свій трудовий шлях Жанна Наумівна розпочала в науковому відділі бібліотеки Ужгородського державного університету на посаді бібліотекаря, потім – викладачем російської літератури Білозерського професійно-технічного училища (Херсонська обл.).

З 1960 по 1973 роки вона працювала вчителем російської мови та літератури Херсонської середньої школи №32, де з великим бажанням і терпінням передавала учням свої знання, виховувала в них великодушність, уміння співпереживати, терпимість, чуйність, толерантність, людяність.

Педагогічну діяльність Ж.Н.Нусінова продовжила в Херсонському державному педагогічному інституті (нині Херсонський державний університет) на посадах викладача, старшого викладача, доцента, професора кафедри педагогіки та психології.

30 травня 1974 року рішенням Ради НДІ загальної педагогіки АПН СРСР їй присвоєно вчений ступінь кандидата педагогічних наук, а 2 серпня 1978 року рішенням ВАК Ради Міністрів СРСР надано вчене звання доцента.

У 1984 – 1990 роках Жанна Наумівна завідувала кафедрою педагогіки Херсонського державного педагогічного інституту. У цей період на повну силу розкрилися її ініціативність, наполегливість у пошуках інноваційних педагогічних технологій, прагнення і вміння виявити та розвинути потенційні можливості кожного члена кафедри, уміння повести за собою колектив, організувати навчально-виховний процес так, щоб сформувати в студентів стійку зацікавленість педагогічними дисциплінами. Завдяки цьому в багатьох із них змінилося ставлення до професії вчителя, виникло бажання наслідувати педагога, працювати в школі тощо. Сьогодні вони є кращими вчителями нашої області, а також передають свій досвід майбутнім педагогам, які проходять в їхніх навчальних закладах педагогічну практику, та молодим учителям.

Лекції Жанни Наумівни з великим задоволенням відвідували не лише студенти, а і її колеги. Особливої уваги заслуговували лекції з історії педагогіки, адже розповіді викладача про життєвий шлях,

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

педагогічні погляди та спадщину зарубіжних та вітчизняних педагогів захоплювали своєю логічністю, цілісністю, високою інформативністю тощо. У кожную розповідь про Коменського, Руссо, Гербарта, Песталоцці, Дістервега, Ушинського, Макаренка, Сухомлинського та інших педагогів вона вкладала частинку своєї душі, дбала про те, щоб студенти не лише засвоїли навчальний матеріал, а й виробили певне ставлення до нього, усвідомили роль та місце поглядів і спадщини видатних педагогів минулого в сьогоденні.

Великий досвід педагогічної й громадської роботи завжди допомагав Ж.Н.Нусінової не лише сумлінно справлятися зі своїми обов'язками, а й захоплюватися різноманітними дослідженнями, працювати з молодими науковцями. Серед її вихованців – завідувач наукового відділу, кандидат педагогічних наук, доцент Наталя Стеценко, заступник директора інституту іноземної філології, кандидат педагогічних наук, доцент Світлана Волкова, завідувач кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання, кандидат педагогічних наук, доцент Ірина Гриценко, які під керівництвом Жанни Наумівни підготували та успішно захистили дисертаційні дослідження. Багато вчених-початківців (В.Засименко, Т.Юркова та ін.) плідно працюють над науковими роботами, в основу яких покладено ідеї, досвід та погляди їхнього наукового керівника.

Високий професіоналізм, багатогранні наукові інтереси, вимогливість, велике працелюбство та цілеспрямованість допомагали професору Ж.Н.Нусінової завжди бути на висоті свого почесного та відповідального покликання. Саме тому, а також за заслуги в галузі освіти і педагогічної науки постановою колегії Міністерства освіти УРСР у 1988 році її нагороджено медаллю А.С.Макаренка, а в 1998 році – почесним знаком „Відмінник освіти України”.

Видатний майстер педагогічної праці, соратник доктора педагогічних наук, професора Є.М.Петухова, гідний представник освітянської еліти Херсонщини є автором численних наукових робіт із питань організації самостійної пізнавальної роботи студентів, залучення їх до самоосвіти, підготовки майбутніх учителів, історії педагогіки тощо.

Наполегливість у праці, енергійність, оптимізм, людяність, принциповість, високе почуття відповідальності, творчий підхід до будь-якої справи, постійний рух уперед, уміння долати труднощі, повести за собою, захопити доброю справою принесли їй людську повагу й визнання.

І хоч 26 жовтня 2007 року життя Жанни Наумівни Нусінової обірвалося, але спадщина ВЧЕНОГО завжди буде приносити користь суспільству й справі підготовки високоосвічених, високопрофесійних фахівців для народної освіти української держави. Цю привітну, душевну, лагідну, доброзичливу ЛЮДИНУ пам'ятатимуть і викладачі, і студенти, і друзі, і ми – її колеги.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабіч Іоланта Валентинівна – викладач Херсонського базового медичного коледжу.

Банкул Лариса Дмитрівна – заступник декана педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету, доцент кафедри музики.

Барболіна Олександра Сергіївна – учитель математики Херсонського вищого училища фізичної культури.

Біла Лариса Вікторівна – методист науково-методичної лабораторії незалежного зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Боянжу Марк Григорович – психолог кафедри практичної психології Херсонського державного університету.

Вінтонів Світлана Василівна – магістр філологічних наук, Херсонський юридичний інститут Національного університету внутрішніх справ.

Гетта Василь Григорович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри основ матеріалознавства і трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Глинянська Ніна Василівна – практичний психолог Бериславського педагогічного училища, гештальт-терапевт.

Гондарева Галина Вікторівна – практичний психолог Каховської гімназії, Херсонська область.

Григорова Катерина Володимирівна – викладач кафедри вокалу та хорових дисциплін Херсонського державного університету.

Гунько Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри вокалу та хорових дисциплін Херсонського державного університету.

Жернокієв Ігор Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Задніпрний Григорій Олексійович – завідувач районного методичного кабінету відділу освіти Білозерської райдержадміністрації Херсонської області.

Ігнат Людмила Олексіївна – учитель початкових класів Херсонської загальноосвітньої школи I-II ступенів №14.

Казачкова Лариса Миколаївна – завідувач науково-методичної лабораторії музики та образотворчого мистецтва Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Кацова Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної теорії Херсонського державного університету.

Киселевич Ірина Валентинівна – Херсонський юридичний інститут Національного університету внутрішніх справ.

Ковальова Ольга Василівна – учитель зарубіжної літератури Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів №31 з поглибленим вивченням історії та права.

Кузьменко Василь Васильович – завідувач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент.

Кузьменко Юлія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри міжнародних економічних відносин Міжнародного університету бізнесу і права м. Херсона.

Кулик Євген Володимирович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічних технологій Дрогобицького державного педагогічного університету.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кулик Юрій Євгенович – аспірант Київського Національного економічного університету.

Ластовецька Таїса Василівна – учитель зарубіжної літератури Цюрупинської спеціалізованої школи I-III ступенів № 2, Херсонська область.

Мазасєва Катерина Вікторівна – методист методичного кабінету при управлінні освіти Херсонської міської ради, учитель-методист.

Мисник Наталія Іванівна – Херсонський юридичний інститут Національного університету внутрішніх справ.

Моїсєєв Сергій Олександрович – завідувач науково-методичної лабораторії фізичної культури та захисту Вітчизни Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Мороз Наталія Станіславівна – учитель Бериславської загальноосвітньої школи №5, Херсонська область.

Морозов Анатолій Семенович – кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ.

Огородник Наталія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ.

Повечера Ірина Віталіївна – асистент кафедри основ матеріалознавства і трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Полушкіна Наталія Павлівна – магістр німецької мови та зарубіжної літератури, Херсонський юридичний інститут Національного університету внутрішніх справ.

Пугачова Наталія Ігорівна – завідувач науково-методичної лабораторії біології та основ здоров'я Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Смоліна Альона Геннадіївна – практичний психолог дошкільного навчального закладу комбінованого типу «Іскорка» ВАТ «КЗЗСО», Херсонська область

Соловійова Олена Миколаївна – магістр філологічних наук Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ.

Стребна Ольга Володимирівна – викладач кафедри теорії та методики дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Туркот Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту організації Херсонського державного аграрного університету.

Фалуш Іван – професор, завідувач кафедри дидактики Університету імені Етвеша Лоранда, м. Будапешт.

Філіпп'єва Ольга Анатоліївна – викладач кафедри медичної психології та реабілітації Миколаївського державного університету ім.В.О.Сухомлинського.

Янковська Юлія Леонідівна – старший лаборант кафедри економіки підприємництва економічно-юридичного факультету Херсонського державного університету.

Яценко Таміла Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання української мови та літератури Інституту педагогіки АПН України.

РЕЗУЛЬТАТИ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ З ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ В 2006-07 НАВЧАЛЬНОМУ РОЦІ

У статті пояснюється необхідність введення ЗНО на Україні, задачі, функції тестування. Подані результати зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень із предметів природничо-математичного циклу випускників загальноосвітніх навчальних закладів 2007 року в Україні та Херсонській області.

В останнє десятиліття триває активний пошук нових атестаційних форм: випробовуються й впроваджуються комп'ютерні технології оцінювання, рейтингові моделі різних рівнів, здійснюється експеримент із введенням зовнішнього оцінювання. Нові умови проведення атестації та нові вимоги до якості знань потребують відповідної адаптації учнів.

У сучасному суспільстві з'явилася необхідність створити єдиний освітній простір, з однаковими вимогами до освітніх програм, єдиним механізмом оцінювання якості освіти, документів про освіту. Це надасть можливості учням та студентам навчатися в різних країнах, а також має привести до більш вільного переміщення трудових ресурсів, розширення ринку праці тощо.

Для переходу до впровадження нових механізмів об'єктивного вимірювання якості освіти в Україні, знаходження надійних і об'єктивних інструментів оцінювання відповідності наявних досягнень у галузі освіти її визначеним стандартам слугуватиме зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО).

Зовнішнє незалежне оцінювання передбачає вирішення наступних завдань:

- забезпечення рівного доступу до освіти, її демократизації, що сприяє входженню України в європейські інституції;
- забезпечення рівноправного, справедливого, ефективного, прозорого, об'єктивного набору до вищих навчальних закладів випускників загальноосвітніх навчальних закладів;
- моніторинг якості освіти: забезпечення зворотного зв'язку в системі управління освітою;
- удосконалення методичної підготовки вчителів шляхом залучення вчителів до підготовки, проведенню ЗНО й оцінювання його результатів.

Починаючи з 2002/03 навчального року, Міністерство освіти й науки проводить експеримент щодо зовнішнього тестування навчальних досягнень учнів.

Згідно Постанови Кабінету Міністрів України від 31.12.05 р. №1312/2005 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання й моніторингу якості освіти» здійснюється положення про те, що «...зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступити до вищих навчальних закладів, є державною підсумковою атестацією та вступними випробуваннями до цих закладів».

Зовнішнє незалежне оцінювання проводиться на підставі однакових вимог і за однаковими процедурами для всіх випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

У 2004 р. було відкрито Український центр оцінювання якості освіти та 9 його регіональних центрів: Харківський, Одеський, Львівський, Київський, Івано-Франківський, Донецький, Дніпропетровський, Вінницький, Сімферопольський. За їх допомогою в Україні розроблюється та впроваджується система оцінки якості освіти випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Херсонська область підпорядкується Сімферопольському регіональному центру оцінювання якості освіти, до складу якого входять ще Автономна Республіка Крим, м.Севастополь, Запорізька область.

Проведення ЗНО в 2006/07 н. р. виконувало дві функції: визначення рівня навчальних досягнень (*сертифікація*) та відбір кращих учнів до вступу у ВНЗ (*селекція*).

У цьому році 116327 тисяч випускників загальноосвітніх навчальних закладів України, що становить 26% від загальної кількості, прийшли на пункти тестування. У місті Києві, Харківській та Львівській областях зовнішнім незалежним оцінюванням було охоплено від 64 до 94% випускників.

Для проведення зовнішнього незалежного оцінювання створено 531 пункт тестування. За кожним пунктом тестування в середньому закріплено 219 учасників ЗНО.

У 2007 році в Україні зовнішнє незалежне оцінювання було проведено:

- 21 квітня – українська мова (обов'язковий предмет);
- 25 квітня – біологія, хімія, фізика (Харківська область);
- 28 квітня – математика чи історія (на вибір).

Зовнішнє незалежне оцінювання з математики відбувалося в письмовій формі та тривало 180 хвилин. Кожен учасник тестування отримав індивідуальний тестовий зошит «Математика», що складався із трьох частин. У Частині 1 зошита з математики запропоновано завдання з вибором однієї правильної відповіді. Для кожного тестового завдання такої форми подано п'ять варіантів відповідей. Усі завдання Частини 2 – з короткою відповіддю. Правильність розв'язання Частин 1 та 2 перевірялася способом

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

комп'ютерної обробки заповнених учнями бланків відповідей А. завдання Частини 3 – це відкриті завдання з розгорнутою відповіддю, розв'язання яких учасники тестування записували на бланк Б, який перевіряли спеціально підготовлені екзаменатори з математики згідно з розробленими й затвердженими критеріями та схемами оцінювання.

Відповідно до специфікації тест складався з 38 завдань: 30 – з алгебри й початку аналізу, 8 – з геометрії. Максимальна кількість балів, яку можна було набрати, правильно розв'язавши всі завдання зошита – 64. За кожне правильно виконане завдання Частини 1 учень одержував 1 бал, Частини 2 – 2 бали. За правильно розв'язані завдання Частини 3 учень одержував 14 балів (№36 (геометрія) та №37 (алгебра й початок аналізу) – від 0 до 4 балів, №38 – від 0 до 6 балів).

Розподіл складності завдань із математики наступний: легкі складають 16%, оптимальні – 26%, складні – 42%, дуже складні – 16%.

У 2007 році учасників тестування з математики розподілилися за рівнями навчальних досягнень таким чином: початковий – 13,1%, середній – 51,6%, достатній – 28,7%, високий – 6,6%.

У 2006-07 навчальному році була визначена квота випускників у кожному регіоні, зокрема в Херсонській області вона складала 942 чол. з математики. Явка учасників зовнішнього незалежного оцінювання здійснена на високому рівні: у тестуванні з математики брали участь 912 випускників (97%). Учні були відсутні з поважних причин.

411 випускників, що складає 45% учасників ЗНО з математики на Херсонщині, використали результати сертифікатів із математики в загальноосвітніх навчальних закладах при складанні ДПА.

Надалі учасники ЗНО мали змогу використати сертифікати при вступі до вищих учбових закладів.

За даними УЦОЯО випускники Херсонської області посіли 6 місце в Україні з математики.

Зовнішнє незалежне оцінювання з біології, фізики, хімії проводилося лише для випускників шкіл Харківської області. Результати ЗНО в 2007 р. за рівнями навчальних досягнень у % від загальної кількості учасників ЗНО подані в таблиці 1.

Зовнішнє незалежне оцінювання з біології тривало 120, з фізики – 180, з хімії – 150 хвилин. Зовнішнє оцінювання з фізики, біології й хімії відбувалося в письмовій формі.

Індивідуальний тестовий зошит із фізики складався із двох частин. Частин 1 містила завдання різних форм, а саме: завдання з вибором однієї правильної відповіді (1 бал), на встановлення відповідності (логічні пари) (2 бали), завдання відкритої форми з

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

короткою відповіддю (3 бали). Частина 2 містила завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю. За виконання такого завдання можна було отримати від 0 до 10 балів. Тест складався з 35 завдань. Максимальна кількість балів, яку можна було набрати, правильно розв'язавши всі тести, – 60.

Таблиця 1.

| <i>Предмет</i> | <i>Всього учасників (тис.)</i> | <i>Початковий рівень (1-3 бали) %</i> | <i>Середній рівень (4-6 балів) %</i> | <i>Достатній рівень (7-9 балів) %</i> | <i>Високий рівень (10-12 балів) %</i> | <i>12 балів %</i> |
|---|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------------|
| Біологія (Харківська область) | 2,978 | 0,7 | 25,9 | 66,4 | 7,0 | 0,8 |
| Фізика (Харківська область) | 1,819 | 5,9 | 50,8 | 36,6 | 6,7 | 0,7 |
| Хімія (Харківська область) | 880 | 8,5 | 37,5 | 43,9 | 10,1 | 0,1 |

Указ Президента України від 4.07.2005 року № 1013/2005 «Про Тестовий зошит з біології складався з трьох частин: завдання з вибором однієї правильної відповіді, на встановлення відповідності (логічні пари), на встановлення послідовності. Відповідно до специфікації тест уміщував 60 завдань. За виконання кожної частини можна було отримати 1 бал, а за всі завдання – 60 балів.

Індивідуальний тестовий зошит із хімії містив такі завдання: завдання з вибором однієї правильної відповіді (1 бал), на встановлення відповідності (логічні пари) (4 бали), на встановлення послідовності (3 бали), завдання відкритої форми з короткою відповіддю (2 бали). Відповідно до специфікації тест складався з 61 завдання. Максимальна кількість балів, яку можна було набрати, – 103.

Аналіз опитування випускників шкіл показав, що більшість випускників вважають:

- процедура тестування практично цілком була дотримана;
- інструкція щодо виконання завдань кожної форми – зрозумілою;
- перевірка завдань – об'єктивна;
- але результат ЗНО гірший, ніж очікували.

У 2008 р. передбачається розширити рамки зовнішнього незалежного оцінювання за такими напрямками.

По-перше, збільшиться кількість предметів, за якими учні будуть проходити зовнішнє оцінювання: обов'язкове проведення ЗНО з української мови та двох предметів на вибір учнів. Згідно наказу № 607 від 13.07.2007 р. крім української мови й математики додаються фізика, біологія, хімія, географія, зарубіжна література,

історія України, всесвітня історія, основи економіки та правознавства.

По-друге, зовнішнє тестування будуть проходити всі випускники загальноосвітніх навчальних закладів, професійно-технічних, вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які виявлять бажання вступити до вищих навчальних закладів.

І найголовніше. Отримані результати тестування будуть зараховуватися випускниками як результат вступних випробувань і, за бажанням учнів. Як державна підсумкова атестація.

Ця модель може бути повністю реалізована лише у 2009 році.

Література:

1. невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» // www.org@testportal.com.ua
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 31.12.05 р. №1312/2005 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання і моніторингу якості освіти» // www.org@testportal.com.ua
3. Зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів України, 2007р.: Інформ.зб. / Укр.центр оцінювання якості освіти: Укл. І.Л.Лікарчук та ін. – К., 2007. – 228 с.

Задніпрний Г.О.*

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ЗНО

У статті розглянуто деякі аспекти підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання.

Від сприятливого психологічного клімату, створення певних умов для сприйняття інформації залежить успіх у навчанні будь-якої особи. За визначенням сучасних психологів, цьому також сприяють взаємодопомога, моральна й духовна підтримка, згуртованість певного колективу, взаємоповага вчителя й учнів.

З метою забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до вищої освіти Кабінет Міністрів України видав ряд постанов щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти. На виконання Указу Президента України від 04.07.2005 року за № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», постанов Кабінету Міністрів України за № 1095 від 25.08.2004 року «Деякі запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти», за №1312 від 31.12.2005 року «Про

* © **Задніпрний Г.О.**

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти», а також Наказу Міністерства освіти і науки України за № 746 від 03.11.06 в Україні було проведено зовнішнє незалежне оцінювання випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Це своєрідне моральне, фізичне й розумове випробування учнів, які виявили бажання навчатися у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації за державним замовленням.

Під час оцінювання учнів будуть ураховані їхні знання з різних предметів, у першу чергу з української мови, математики, історії. У загальноосвітніх навчальних закладах проведена відповідна робота (тренування учнів) до цих непростих випробувань. Український центр оцінювання якості освіти видав навчальні посібники з підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, рекомендованих Міністерством освіти й науки України. У них детально описано процес проведення зовнішнього незалежного оцінювання – у запитаннях і відповідях; є пам'ятка учасника зовнішнього незалежного оцінювання, указано мету й завдання зовнішнього оцінювання, а також чітко визначені вимоги щодо знань, умінь і навичок учнів із навчальних предметів.

Отже, уже зроблено перші важливі кроки щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання в Україні.

Але чи всі учні готові до цих випробувань? У цілому так, проте неможливо дослідити такий факт як морально-психологічну готовність як батьків, так і випускників.

По-перше, батькам слід чітко усвідомити, що ці заходи спрямовані на утвердження відкритості й прозорості тестування, забезпечення рівного доступу до якісної освіти кожного випускника, незалежно від місця проживання, навчання в навчальному закладі того чи іншого типу.

По-друге, варто готувати дитину до цих випробувань, а саме: створювати в сім'ї нормальні умови для підготовки до тестування, запроваджувати чіткий режим робочого часу, щоб учень мав час для занять і повноцінного відпочинку. Адже, за певними дослідженнями психологів, успішніше навчаються студенти, які відпочивають у нічний час, раціонально використовують кожну хвилину.

Не менш важливо організувати повноцінне висококалорійне харчування. Всіляко допомагати підліткам подолати почуття тривоги, не спонукати організм до стресової ситуації, щоб не виникли нервові зриви або психосоматичні розлади. Позитивних наслідків можна досягти лише враховуючи гормональні й імунологічні зміни, які відбуваються в організмі, створюючи нормальні, оптимальні умови для навчання й відпочинку підлітка, з

ОФІЦІЙНА СТОРІНКА

метою запобігання тривалої дії стрес-факторів.

Відомо, що кожна людина – це особистість, вона має власні індивідуальні показники фізіологічних процесів і психічної діяльності. Кожен по-різному пристосовується до умов навколишнього середовища, поводить себе в різних життєвих ситуаціях, має різний рівень знань, здібностей і нахилів щодо оволодіння різними професіями. Не менш важливим фактором є також урахування поведінки людини, її психологічних рис, які проявляються в житті, тобто характеру, типу й властивостей нервової системи, яка формувалася в школі й дома під впливом різних чинників.

Під час підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання були враховані певні фактори щодо приміщення, робочого місця кожного випускника, створення сприятливих умов для високопродуктивної праці при виконанні завдань.

Інструктори допомогли майбутнім студентам зорієнтуватися на плідну працю й раціональне використання часу, адже заздалегідь вони детально вивчали інструкції кожної частини тесту, тренувались заповнювати бланки відповідей.

Головне, як свідчать практичні спостереження, – це чітке стеження за часом, який рекомендовано для виконання завдань.

Не менш важливими є також зібраність, налаштованість, морально-психологічна готовність до зовнішнього незалежного оцінювання.

Тому вважаємо, що має здійснюватися спільна робота батьків, учителів, організаторів і відповідальних осіб за проведення зовнішнього незалежного оцінювання.

Від координації дій, морально-психологічного настрою учасників зовнішнього незалежного оцінювання залежить успіх випускників ЗНЗ, а також оцінка якості освіти на регіональному і державному рівнях, а в майбутньому – позитивне налаштування на перспективи щодо підготовки спеціалістів на рівні державних і європейських стандартів.

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

№ 4 (20)

Херсон

2007

Підписано до друку 15.10.07 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

Шановні колеги!

Вітаю вас з п'ятиріччям видання «Таврійського вісника освіти»! За ці роки журнал пройшов шляхом стрімкого розвитку від регіонального видання до часопису відомого в нашій державі та за її межами.

Нині неабиякий інтерес у педагогічних і наукових колах викликають усі рубрики даного видання. На його сторінках публікуються останні наукові розробки, результати впровадження інноваційних технологій, кращі методичні знахідки освітян тощо. Серед тем, які висвітлюються у часописі, найбільш актуальними є проблеми виховання всебічно розвиненої особистості громадянина України, формування у молоді толерантності, критичного мислення, екологічної культури, навчання й корекції розвитку дітей з особливими потребами, сторінки історії освіти та інші.

Відчувається, що редакційна колегія науково-методичного журналу «Таврійський вісник освіти» знаходиться в постійному пошуку, виявляє великий ентузіазм та серйозне ставлення до щоденної, нелегкої, але такої змістовної, цікавої та необхідної роботи.

Сподіваюся, що ваш часопис і надалі буде добрим порадником та надійним помічником у благородній, але нелегкій справі освіти та виховання підростаючого покоління.

Бажаю редакційній колегії подальших успіхів, натхнення, творчості, плідної співпраці з науковцями, вчителями, вихователями Херсонщини, України та інших держав.

Президент АПН України  **В.Г.Кремень**

Шановні колеги!

П'ять років минуло від того дня, як ми розпочали роботу над випуском науково-методичного журналу «Таврійський вісник освіти», перший номер якого вийшов друком на початку 2003 року. За цей час видання стало досить популярним серед учителів, вихователів дошкільних та інтернатних навчальних закладів, науковців не лише Херсонської області. Знають його в різних регіонах України та в країнах ближнього й дальнього зарубіжжя.

Серед авторів науково-методичного часопису – відомі вчені України, Польщі, Угорщини. З «Таврійським вісником освіти» активно співпрацюють молоді науковці – здобувачі, аспіранти – та педагоги-практики, які на сторінках журналу представляють оригінальні підходи до організації навчально-виховного процесу, власні розробки, методичні знахідки.

Сьогодні часопис користується попитом у читачів шкільних і наукових бібліотек Херсонщини та України.

Тож вітаю колектив «Таврійського вісника освіти» та педагогічний загал з п'ятиріччям виходу журналу.

Сподіваюсь, що часопис і надалі буде корисним і цікавим для освітян, висвітлюючи на своїх сторінках актуальні проблеми психолого-педагогічного напрямку.

Головний редактор

А.М.Зубко

