ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

ВИХОДИТЬ ОДИН РАЗ НА КВАРТАЛ

№ 3 (27)

Херсон

2009

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
Заступники головного редактора:
Т.Г.Морева
Л.А.Гончаренко
Відповідальний секретар В.В.Кузьменко
Б.М.Андрієвський
Є.П.Голобородько
А.М.Гуржій
М.М.Заброцький
В.В.Клименко
І.Ф.Кравченко
Г.О.Михайловська
С.Ф.Одайник
В.В.Олійник
М.І.Пентилюк
Л.А.Пермінова
Н.А.Побірченко
Г.М.Сагач
В.А.Семіченко
В.К.Сидоренко
Л.І.Слободенюк
Н.В.Слюсаренко
Г.С.Юзбашева
Технічний редактор І.В.Воскова

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

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

© Таврійський вісник освіти, 2009

ЗМІСТ

Історія освіти 5

Клочкова Л.В. В.О. Сухомлинський про інтеграцію виховних сил сучасної школи та сім'ї 5

Чумак Л.В. Становлення та розвиток полікультурної освіти 16

Наука — школі 23

Джевага Г.В. Організація дослідницької діяльності учнів в умовах сучасної сільської школи 23

Степанюк А.В. Природничо-наукова картина світу як загальнокультурний феномен 30

Інновація: теорія і практика 40

Дичок С.М. Пробне тестування – підготовка випускників загальноосвітніх навчальних закладів до зовнішнього незалежного оцінювання 40

Новікова Л.М. Використання нових інформаційних технологій на уроках математики 45

Освіта впродовж життя 49

Вайда С.Н., Боянжу М.Г., Кеда С.Ф. Половое воспитание детей и подростков в семье и школе 49

Гусь Т.Й., Фокіна І.О. Система виховної роботи школи 66

Деревянко О.А. Литературное образование в профильных классах в Академическом лицее при ХГУ 76

Дмитренко М.С., Кравченко Л.М. Духовні цінності в системі виховання 88

Лопатюк В.В., Надточій Л.А. Дитячий колектив у виховній системі школи 92

Сагач Г.М. Телегомілетика «Гласу» (Добре слово про телеканал «Глас» – роздуми телеглядачки) 98

Слюсаренко Н.В. Форми і методи виховної роботи у вищому навчальному закладі 107

На допомогу педагогу 116

Адамовська І.Д. Джазові римівки – як засіб формування іншомовної фонетичної компетенції учнів початкової школи 116

Білоконська Л.М. Культурологічний підхід як засіб формування пізнавальної діяльності учнів на уроках зарубіжної літератури 121

Григораш О.А. Формування морально-етичних якостей у дошкільників засобами художньої літератури 125

Наумова Г.Г. Активізація мовленнєвої діяльності школярів на уроках англійської мови 131

Ніколюк Л.В. Педагогічні аспекти створення ситуації успіху 136

Осіння Т.І., Чернова Л.Г. Роль професійної мобільності вчителя у формуванні життєвих компетентностей учнів на уроках географії та економіки 140

Породзинский М.П., Ватутина Л.М. Формирование у школьников интереса к бегу на выносливость 144

Хоменко Є.М. Розвиток спеціальної витривалості школярів на уроках футболу 148

Скарбниця методичних ідей 156

Венгловська Т.П. Формування навичок читання у молодших школярів 156

Горбатенко О.В. Виховання в молодших школярів звички систематично займатися фізичною культурою 162

Єлігулашвілі М.С. Використання Інтернет-джерел з європейської та євроатлантичної інтеграції України в роботі вчителя 171

Yerokhina O.V. Ways to develop students' motivation in learning English 174

Нетяга Н.П. Організація творчої роботи учнів на уроках української мови та літератури 180

Седухіна Т.Б. Розвиток мислення на уроках логіки 184

Щурська В.В. Засоби громадянського виховання молоді у практиці викладання іноземної мови у старших класах 191

Психологія 199

Боянжу М.Г. Формирование профессионального сознания учителя 199

Клименко В.В. Роль наслідування в особистісному розвитку людини 222

Подгурецки Ю. Стереотипы как категория в коммуникации 231

Творчий портрет 269

Петров В.Ф. Ризик. Вимогливість. Дисципліна 269

Відомості про авторів 269

Офіційна сторінка 274

Вимоги до оформлення матеріалів для публікації в науково-методичному журналі «Таврійський вісник освіти» 274

Нові наукові публікації Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів 275

Клочкова Л.В.*

В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ІНТЕГРАЦІЮ ВИХОВНИХ СИЛ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї

Стаття містить аналіз педагогічної спадщини та досвіду роботи видатного українського педагога В.О.Сухомлинського щодо шкільно-сімейноо виховання.

Становлення української державності, побудова громадянського суспільства, інтеграція України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру й визначають основні напрями модернізації навчально-виховного процесу через взаємодію школи, сім'ї, громадськості.

У Концепції сімейно-родинного виховання відзначається, що «… сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку» [1, с.38].

У своїй роботі ми зробили спробу проаналізувати педагогічну спадщину та досвід визначного українського педагога-новатора В.О.Сухомлинського з питання шкільно-сімейного виховання.

В.О.Сухомлинський – Учитель з великої літери, один із видатних педагогів сучасності не лише в Україні, а й у всьому світі. Розроблена ним педагогічна система збагатила науку новаторськими ідеями й положеннями, зробила внесок у теорію і практику навчання та виховання.

Учений теоретично розробив і реалізував у практиці роботи Павлиської середньої школи систему шкільно-сімейного виховання. Педагог довів нежиттєздатність «школи майбутнього» – школи-інтернату й обґрунтував доцільність та необхідність участі сім'ї в освітньому процесі: «Гармонійний, всебічний розвиток можливий лише там, де два вихователі – школа і сім'я – не тільки діють одностайно, ставлячи перед дітьми ті самі вимоги, а є однодумцями, поділяють ті самі переконання, завжди виходять *з* тих самих принципів, не допускають ніколи розходжень ні в меті, ні в процесі, ні в засобах виховання» [3, с.86]. Прагнучи підготувати батьків до найважливішої справи життя, він запропонував давати їм елементарні педагогічні знання, а також безпосередньо залучати до обговорення проблем навчання й виховання.

Педагогічну просвіту батьків В.О.Сухомлинський поклав у основу педагогіки: «Батьківська педагогіка». Він пропонує «вчити батьків мистецтва виховання як найблагороднішої, найлюдяні-

* © ***Клочкова Л.В.***

шої, найвищої творчості, як виконання високого громадянського обов'язку» [2, с.152].

Ідеї шкільно-сімейного виховання, досвід роботи педагога-новатора покладено в основу книги «Павлиська середня школа». Павлиш ще за його життя став центром української педагогіки.

Розповідаючи про зусилля педагогічного колективу у вихованні всебічно розвиненої людини, аналізуючи власний досвід роботи, автор прагнув показати методи й прийоми, якими користувався колектив школи, розкрив внутрішні зв'язки та взаємозв'язки.

Розглянемо досвід роботи вчителів Павлиської середньої школи під керівництвом В.О.Сухомлинського в аспекті шкільно-сімейного виховання.

На думку Василя Олександровича «найбільш повноцінне суспільне виховання – це, як відомо, шкільно-сімейне. Сім'я з її взаємовідносинами між дітьми і батьками – перша школа інтелектуального, морального, естетичного і фізичного виховання. Батько, мати, старші брати і сестри, дідусь і бабуся є першими вихователями дітей у дошкільному віці і лишаються ними, коли їхні вихованці пішли до школи» [2, с.154].

Тому духовне й морально-естетичне багатство сімейного життя – найважливіша умова успішного виховання дитини і в домашніх умовах, і в дитячому садку, і в школі. Дитина йде до першого класу з семи років, але (на думку вченого) бажано, щоб вона вже з п'ятирічного віку, за два роки до початку шкільного виховання, перебувала у сфері виховного впливу школи.

Педагогічний колектив Павлиської школи надавав великого значення обстановці, у якій перебувала дитина віком від двох до семи років. У перші роки життя в розвитку дитини вирішальну роль відіграють люди, що оточують її, з усім багатством і багатогранністю людських відносин.

Сухомлинський акцентує, що науці відомі 32 випадки виховання дітей, викрадених у ранньому дитинстві різними звірами. «Диких» дітей, яких повернули в людське суспільство, у жодному випадку не вдалося зробити повноцінними людьми, бо вони провели перші роки свого дитинства не серед людей, не знали людських відносин у найчутливіший для зовнішніх впливів період. Це єдиний у своєму роді факт, який дає можливість з'ясувати суть процесу людського виховання, незаперечно свідчить про те, що чим далі від народження, тим людина стає більш консервативною і важковихованою. Сама природа відвела для виховання дітей тривалий період дитинства їх нервової системи; якщо цей період упущено, пізніше нічого не зробиш.

Проте і в людському суспільстві не всі діти в цей період зазнають впливу всього багатства людських відносин, а тільки воно й може забезпечити повноцінний розвиток психіки дитини, її розуму, мислення, волі, почуттів, характеру. Тому, вважає педагог, дуже важливим для виховання є те, щоб кожна дитина – майбутній школяр – дістала максимум того, що вона може одержати, знайти, побачити, відчути в людських стосунках. Досягаємо цього педагогічною освітою батьків.

Шкільно-сімейне виховання не тільки дає змогу добре виховати молоде покоління, а й одночасно є дуже важливою умовою вдосконалювання морального обличчя сім'ї, батька й матері.

В.О.Сухомлинський зазначав: «Усе, що послаблює повсякденну участь сім'ї у вихованні дітей, послаблює і школу. Звідси виходить, що одне з найважливіших завдань школи – давати батькам елементарні знання з педагогіки. Школа повинна бути зв'язана з батьківською громадськістю. Представники батьківської громадськості повинні брати безпосередню участь у навчально-виховному процесі як члени педагогічної ради, як учасники обговорення питань навчання і виховання» [3, с. 12].

Неоціненний внесок Сухомлинського у розробку змісту і форм роботи з батьками. За переконанням педагога, плідна співпраця школи й родини можлива за умов:

- органічного взаємозв'язку змісту виховання у школі й родині та єдності їх виховної діяльності;
- залучення батьків до активної участі в роботі школи;
- організації педагогічного просвітництва батьків;
- згуртування батьківського колективу;
- поєднання взаємозв'язку колективних та індивідуальних форм роботи школи і сім'ї;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у спільній виховній роботі;
- здійснення індивідуального підходу в педагогічній роботі з кожною родиною.

В.О.Сухомлинський радив розподілити слухачів батьківської школи на групи за віком їхніх дітей:

1. Молоде подружжя, у якого немає дітей.
2. Батьки дітей дошкільного віку.
3. Батьки учнів 1-2 класів.
4. Батьки учнів 3-4 класів.
5. Батьки учнів 5-7 класів.
6. Батьки учнів 8-10 класів.
7. Батьки, діти яких мають відхилення в розвитку.

У книзі «Розмова з молодим директором школи» педагогом розроблено орієнтовну тематику лекцій для батьків згаданих груп. Зміст педагогічної підготовки батьків автор розкрив і конкретизував у програмах, методичних матеріалах для батьків і вчителів. Така кропітка робота з батьками допомагала вчителям зрозуміти сутність батьківської любові, побачити наслідки жорстокості та зловживання батьківською владою. На думку педагога, у роботі школи для батьків мають ураховуватися такі вимоги:

- диференційованість змісту освіти для батьків з урахуванням вікових особливостей дітей і рівня педагогічної культури батьків;
- чітка організація системи педагогічної освіти;
- практична спрямованість занять;
- використання індивідуальних і групових форм роботи;
- позитивне ставлення батьків до педагогічного просвітництва, інтерес до педагогічних знань.

В.О.Сухомлинський як педагог знав, що в кожній дитині закладено творче начало, його тільки потрібно розвивати. Кожна дитина є творцем, їй потрібно створити умови для реалізації свого таланту в тій чи іншій площині: на літературній ниві, у малюванні, у музиці, спорті тощо. Можна цілком погодитися з думкою вченого, що «у нас є чудові класні керівники, які вміють... провести червоною ниткою ідею творення людини, пробудити в матері й батькові почуття гордості від того, що вони творять найпрекрасніше, найблагородніше на землі. Вони розкривають батьківську педагогіку як працю, науку, майстерність і творчість» [3, с.154]. Розглядаючи процес виховання Людини як свідоме засвоєння нею етичних, естетичних, духовних цінностей нації і людства в цілому, великий педагог пропонує систему роботи з батьками, яку успішно можуть використовувати й сучасні вчителі:

1. ***Перший етап педагогічної роботи з батьками*** – організація дружного, цілеспрямованого батьківського колективу на основі спільних інтересів – виховання дитини. Це завдання починало реалізовуватися за три роки до початку шкільного навчання і завершувалося в десятому класі («університет для батьків»).

2. Наступний етап – педагогічна просвіта батьків: лекції й бесіди в педагогічній школі просвітницького характеру, щоб не допустити їхньої зневіри у власних виховних можливостях. Про погане слід говорити, але «не паплюжачи, не принижуючи при цьому людину» [3, с.155], не називаючи при людях прізвищ батьків, що припустилися помилки.

3. Для глибоких роздумів про помилки і прорахунки у вихованні застосовувалися ***індивідуальні форми роботи з сім'єю*** – з батьками без дітей: «...Не треба ні в якому разі відкривати дітям труднощі й прикрощі, удачі й недогляди виховання – це, крім шкоди, нічого не принесе... Діти не підозрюють, що їх виховує якраз те, що в сім'ї все добре».

4. Практична систематизована організація конференцій, присвячених актуальним питанням навчально-виховної роботи. Для групи батьків і матерів, які мали дітей із вадами в розумовому розвитку, читаються лекції за такою тематикою:

- «Духовна культура сім'ї і розумовий розвиток дитини»;
- «Стимули, які спонукають дитину до розумової праці»;
- «Як розвивається пам'ять» та інші.

Аналізуючи практику роботи Павлиської середньої школи зі шкільно-сімейного виховання, бачимо, що основні пріоритети педагогічний колектив вбачав у формуванні в молоді рис громадянськості, розвитку духовної культури засобами рідного слова, утілював ідею проектування людини через розумове, естетичне та трудове виховання.

У Павлиській середній школі при директорі Сухомлинському діяло понад 40 гуртків, щоб кожна дитина пізнала себе й могла самовиразитися, самореалізуватися.

Сьогодні ми маємо всі підстави вважати Василя Олександровича геніальним учителем-новатором, а його педагогічну спадщину, ідеї, наукові й публіцистичні твори творчо використовувати в навчально-виховному процесі.

Павлиська середня школа… Школа, яку 22 роки очолював один із найвідоміших педагогів ХХ століття, Герой Соціалістичної Праці, член-кореспондент Академії педагогічних наук СРСР, заслужений вчитель України В. О. Сухомлинський.

Цікаві ідеї і традиції, започатковані Василем Олександровичем, продовжують жити в її стінах.

Майже 420 дітей тут навчається сьогодні, 42 досвідчені педагоги впевнено ведуть їх Країною Знань. Видатний педагог постійно наголошував на тому, що дітям ще змалку слід прищепити любов до рідного краю, тому кожний клас має на території школи свій куточок краси: зелений клас, каштанову алею, куточок дикого лісу тощо.

Мовну культуру він вважав дзеркалом духовної культури і дбав, щоб багатство рідної мови було відкрито для дітей із перших кроків їхнього шкільного життя. Саме на це і спрямовують свої зусилля вчителі української мови та

літератури. Сьогодні у школі проводяться декада рідної мови, свято книги, творчі конкурси «Проба пера», видаються творчі збірки, кращі учнівські роботи друкуються у шкільній пресі та на сторінках районних і обласних газет. Це дозволяє розвивати талант дітей, заохочує їх до творчості.

Школа і книга – поняття нероздільні, – вважав В.Сухомлинський. За успіхи в навчанні, участь в олімпіадах, конкурсах школярів нагороджують саме книжками.

Отже, аналізуючи педагогічну спадщину Василя Олександровича, можна стверджувати, що в Павлиській школі атмосферу шанобливого ставлення до книжки створювали школа й бібліотека, підтримувала й зміцнювала сім'я. Усе це сприяло формуванню у школярів стійкої потреби в читанні.

Однією з найважливіших ділянок є робота з педагогічними кадрами, зокрема з молодими учителями. Понад 40 років на базі школи діє університет педагогічних знань – окремі факультети для батьків, дітей різних вікових категорій. А започаткував цю «батьківську школу» В. О. Сухомлинський, бо роботу з батьками вважав найпотрібнішою і найважливішою.

На зустрічі з батьками запрошуються працівники правоохоронних органів, лікарі районної лікарні. Активне відвідування університету свідчить про інтерес батьків до проблем виховання.

У вересні кожного року проводиться декада, присвячена В.О.Сухомлинському.

Цінним є те, що в таких заходах активними учасниками поряд з учителями та учнями стають батьки вихованців.

Отже, навчально-виховному процесу Павлиської ЗОШ сьогодні притаманна гуманістична, творчо-розвивальна, шкільно-сімейна спрямованість, яка бере свої витоки з могутнього джерела педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

Ось лише окремі заходи, проведені вчителями Павлиської школи:

1. «Та земля мила, де мати породила»
2. «Бузкове диво»
3. «Віночок для русалки» – інсценізація творів В. О. Сухомлинського
4. Сімейні читання за творами Сухомлинського про матір: «Сьома дочка», «Чому мама плаче», «Хто кого веде», «Прийшла мама», «Сиві волосинки», «Моя мама пахне хлібом», «Іменини», «Образа» тощо.

Загальношкільна проблема «Творче впровадження і дальший розвиток педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського»

реалізується через навчально-виховну діяльність, методичну роботу, роботу гуртків, спортивних секцій, шкільного музею ім. В.О. Сухомлинського.

Великий педагог був переконаний: «Немає нічого потрібнішого, кориснішого, цікавішого, ніж розмови про дитину». [4, с.235] Тому, починаючи з 1963 року Василь Олександрович запровадив для батьків та вчителів психолого-педагогічні семінари, які діють і до тепер. Теми цих семінарів пов'язані з педагогічним доробком педагога:

1. «Найголовніші передумови та поради батькам щодо успішної підготовки дітей до школи»;
2. «Розумове виховання учнів»;
3. «Моральне виховання підлітків та юнаків»;
4. «Проблеми підліткового віку»;
5. «Проблеми здоров'я і фізичного виховання учнів»;
6. «Реалізація ідей «Батьківської педагогіки» В.О. Сухомлинського» [4, с. 235].

Слід наголосити, що педагогічна система В. Сухомлинського орієнтована, насамперед, на справжніх учителів, які обрали педагогічну професію за покликом серця і, незважаючи на всі перешкоди, прагнуть реалізувати ідеал людини, активно взаємодіючи із сім'єю.

Тому «пора і батькам, і вчителям глибоко усвідомити, що ні школа без сім'ї, ні сім'я без школи не можуть упоратися з найтоншими, найскладнішими завданнями становлення людини. А поки що виходить так, що сім'я і школа виховує дітей кожен за своїм розумінням» [4, с. 235]

Творчість Василя Олександровича Сухомлинського багатопланова й різноманітна. Його ідеї, думки й рекомендації витримали випробування життям, знайшли творче застосування у практиці тисяч освітян і здатні слугувати наступним поколінням. Вважаємо за доцільне звернути увагу, як педагогічні ідеї Василя Олександровича реалізувалися в кінці ХХ століття та впроваджуються сьогодні на Кіровоградщині – батьківщині вчителя.

Ідеї Сухомлинського щодо трудового виховання, праці, сім'ї на Кіровоградщині підтримували О.В.Гіталов, А.І.Ковирьов із Кропивницької школи. Час Сухомлинського (особливо 50-70 рр. ХХ століття) відомий на Кіровоградщині як «золотий період розвитку освіти» краю. У ці роки в Україні і далеко за її межами працювали педагогічні колективи, які пропагували ідеї великого педагога. Ці колективи очолювали І.Г.Ткаченко, П.Ф.Козуль, С.Г.Максютін, А.Б. Рєзник, Н.А.Калініченко та інші.

Освітяни Кіровоградщини творчо використовують педагогічну спадщину В.О.Сухомлинського, його багатющий досвід і в сучасних умовах. Цьому сприяє цілеспрямована система заходів, продумана результативна робота, яка склалася в Гайворонському, Знам'янському, Кіровоградському, Олександрівському, Онуфріїнському, Новоукраїнському районах, у ряді шкіл Кіровограда, Знам'янки, Світловодська.

У своїй педагогічній діяльності В. Сухомлинський широко використовував ідеї народної філософії, народної педагогіки, селянської етнопедагогіки, сімейної моралі. У цьому плані творчо працюють колективи школи №3, 14, 21 м. Кіровограда, у Голованівській, Бірківській ЗОШ, де творчо використовують ідеї великого педагога. У системі роботи цих шкіл – лекторії, педчитання, родинні свята тощо. У школах, ліцеях, коледжах Кіровоградщини успішно утверджується культ Батьківщини, людини, матері і батька, книги, рідного слова, праці, природи, без яких, на думку педагога, не може бути справді народної школи.

Формуючи мовну культуру людини, утілюючи культ рідного слова, проголошений Сухомлинським, реалізуючи Закон України «Про мови», учителі та батьки Кіровоградщини використовують ідеї та поради видатного педагога: постійно **дбати** про розвиток і збагачення мовної культури учнів, **збагачувати** словниковий запас, **створювати** у школі єдиний мовний режим.

Широко використовуються в навчальних закладах області ідеї В. О. Сухомлинського щодо вдосконалення розумового, громадянського, трудового, естетичного виховання: питання розвитку творчих здібностей учнів, культ книги як джерело знань, формування естетичних почуттів, навчання школярів мистецтву складання казок. Цей цінний досвід нагромаджено, зокрема, в Маловисківській школі №3, середніх школах №4, 18, 34 м. Кіровограда, у школах Новоукраїнського району.

Велика робота на Кіровоградщині ведеться з талановитими та обдарованими учнями. Ще у свій час В. Сухомлинський зазначав: «Талановиті, обдаровані діти не повинні працювати нижче своїх можливостей. Цього не можна допускати». У цьому напрямку розпочалася активна робота в Кіровограді, Олександрії, Світловодську тощо.

У системі виховної, шкільно-сімейної роботи з учнями ефективно використовується сформульовані педагогом моральні заповіді, його поради щодо засвоєння кожною дитиною «загальнолюдських норм моральності – азбуки моралі». Цінний досвід нагромаджено, зокрема, в Перегонівській, Созонівській,

Красносільській, Петрівській та інших школах Кіровоградщини, де вихователі та класні керівники творчо використовують у виховній роботі сформульовані Сухомлинським «Кодекс людської порядності», «Десять не можна», «14 законів дружби», його поради щодо організації самовиховання й самоосвіти школярів.

Як бачимо, вивчення й творче використання педагогічної спадщини великого педагога стало професійним покликанням освітян Кіровоградщини.

Науково-педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського знайшла належне відображення у працях науковців, вчителів України. Його творчості присвячено ряд дисертаційних і монографічних досліджень. У 1990 р. утворена Міжнародна асоціація В.О.Сухомлинського, яка провела кілька наукових конференцій, семінарів та симпозіумів, присвячених науковій спадщині великого педагога.

Педагогічна система, архітектором якої був Василь Сухомлинський, будувалася на розробленій ним же концепції виховання всебічно-розвиненої особистості. Життєвість її визначають такі важливі фактори:

- гуманістична спрямованість та органічна єдність навчання й виховання;
- взаємозв'язок усіх компонентів виховного процесу: школа – дитина – родина;
- реалізація нового дослідницького методу, що характеризується цілісністю, колективною творчістю й тривалістю;
- поєднання наукових методів і народної педагогіки.

Ідеї гуманістичної педагогіки Сухомлинського, які закликають виховувати тільки добром, проходить через усі його твори. Ідеї педагога щодо особистісно орієнтованого навчання, які є актуальними сьогодні, успішно втілює освітня програма «Довкілля». Інтеграція змісту природничо-наукової освіти, розроблена В.Р.Єльченко у 1999 році. До цього питання свого часу зверталися такі вчені сучасності: І.В.Арябкіна, М.К.Богданова, Р.О.Гришкова, О.А.Губенко, О.М.Пєхота, М.І.Сичова.

Видатний педагог приділяв багато уваги проблемі формування творчих здібностей учнів. Цю думку розробили і підтримали сучасні вчені: Н.В.Гузій, С.М.Жуков, В.Лукаш, О.В.Малихіна, О.Я.Савченко та інші.

Креативне мислення є складним, багатокомпонентним поняттям, яка має свої властивості та виявляється в зовнішніх ознаках та проявах. Сучасні вчені (Є.С.Громов, С.М.Жуков, В.О.Маляко) визначили зовнішні ознаки креативного мислення, спираючись на досвід роботи Сухомлинського.

Свого часу Василь Олександрович звертав увагу на питання економічної підготовки підростаючого покоління. Він вважав, що головну роль у здійсненні економічної підготовки учнів відіграє школа, а в економічному вихованні – сім'я. Його передові погляди лягли в основу програми «Економіка родини», яку запроваджують у сучасних школах, починаючи із 3 класу.

У своїй роботі ми спробували відстежити питання шкільно-сімейного виховання крізь призму творчості великого педагога, аналізуючи та вивчаючи досвід вчителів Білозерського району, що на Херсонщині.

Так, Петрівська, Олександрівська, Широкобалківська, Садівська, Білозерська №2 ЗОШ І-ІІІ ступенів уже третій рік поспіль працюють над інноваційним проектом «Школа – родина». Основні напрямки суміжної діяльності шкіл:

- створення сприятливого клімату, який максимально впливає на стабільне зростання та розвиток дитини;
- організація та проведення сумісної діяльності за системою «Учителі – діти – батьки»;
- вивчення педагогічної спадщини В.Сухомлинського та А.Макаренка;

Результатами роботи над проектом «Школа – родина» є презентація проекту на районних семінарах, творчі звіти, проведення родинних свят «Від усієї душі», «Святкуємо разом з дорослими», «Роде наш красний – роде наш прекрасний», «Велике і прекрасне слово мати», «Батько і мати два сонця гарячих» та інші, створення бібліотеки, фонотеки, збір фотоматеріалів.

За схемою «Діти – учителі – батьки» працюють більшість шкіл Білозерщини. Пропаганда ідей В. Сухомлинського з питання громадянського, патріотичного, трудового виховання знайшла своє широке застосування у Микільській, Дар'ївській, Інгулецькій, Кисилівській, Томинобалківській, Білозерській №3 ЗОШ І-ІІІ ступенів. У цих школах на високому рівні проводяться засідання батьківського комітету (батьківський всеобуч), йде широке залучення батьків до організації позашкільної роботи: батьки – керівники гуртків, інструктори, активні учасники заходів. У багатьох школах працюють консультативні пункти «Сім'я і діти», «Підліток», де батьки отримують кваліфіковані консультації педагогів, психолога, медичних працівників (Микільська ЗОШ). Одні з найпоширеніших форм роботи з батьками в Дар'ївській ЗОШ – «Батьківська пошта», «Родинний міст», «Дні добра і довіри». Педагогічні читання за творами Василя Сухомлинського, зокрема його «Листами до сина», активно пропагуються

вчителями Білозерської ЗОШ №3. У січні 2008 року на базі Надеждівської ЗОШ проведено районний семінар з питання «Робота педагогічних колективів Білозерщини за схемою «Діти – учителі – батьки». Результатом цього засідання став інформаційно-методичний вісник «Грані освіти» №32, де поряд з описом досвіду роботи вчителів із цього питання, сценаріями родинних свят, запропоновано форми роботи з батьками.

Кожен із нас пізнавав та оцінював досвід Сухомлинського з різних поглядів, керуючись різними виховними й педагогічними цінностями. Хоча шляхи кожного з нас, хто вивчав праці українського педагога, відрізняються, проте результат один: визнання його величезного внеску в теорію і практику освіти. Це найбільший, на наш погляд, доказ необхідності та значимості його роботи.

Як бачимо, спадщина В. О. Сухомлинського складається з безлічі яскравих робіт, які набули особливої актуальності в наш час. Ідеї великого педагога про інтеграцію виховних сил школи і сім'ї є дуже важливими, бо «у сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини – культурної особистості. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи» [4, с.11].

Закінчити нашу роботу ми хочемо словами продовжувача справи В. Сухомлинського на Кіровоградщині І.Г.Ткаченка: «В.О.Сухомлинський – наш сучасник, з нами його безсмертні педагогічні твори, у них – золоті зерна… педагогічної науки і творчої практики. Учителю! Візьми їх на озброєння і збагати їхньою мудрістю власну лабораторію» [5, с.69].

Література:

1. Калкіна Л.І. Серія уроків з розвитку зв'язного мовлення за листами В. О. Сухомлинського до сина // Все для вчителя. – 2001. – № 2-3 (січень). – С.24-31.
2. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка (Підготував до видання текст і написав вступну статтю В.Ф.Шморчун). – К.: Радянська школа, 1978. – 263 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.4. – К.: Радянська школа, 1976. – 640 с.
4. Сухомлинський В. О. Чиста криниця: Казки, оповідання, етюди: Для сімейного читання / Упоряд. О.В.Сухомлинська; передм. Д.С.Чередниченка; худож. оформлення Н.В.Сосніної. – К.: Веселка, 1933. – 287 с.
5. Ткаченко І. Творчий внесок В.О.Сухомлинського в розвиток радянської педагогічної науки // Серп і молот. – 1998. – 28 вересня.

Чумак Л.В.*

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито процес становлення та розвитку полікультурної освіти, подано різні підходи щодо розуміння поняття «полікультурна освіта».

Становлення української державності, створення світоглядних засад громадянського демократичного суспільства, економічна, культурна та комунікативна інтеграція України в європейське і світове співтовариства потребують якісно нової освітньої філософії для існування суспільства в нових історичних реаліях. В основі такого суспільства лежить ідея інтеграції культурно-національних і загальнолюдських цінностей, так званий діалог культур, взаємодія менталітету титульної нації і окремих корінних народів та етносів, що живуть в Україні (за умови збереження їх національної своєрідності і неповторності; гармонійного розвитку кожної особистості, дотримання свобод та релігійної толерантності). Виконати ці завдання неможливо без діяльності творчої особистості, вихованої на засадах полікультурного суспільства.

Територія України одвіку була перехрестям багатьох цивілізацій. Через її землі здійснювалася Велика міграція народів – гунів і аварів (IV-IX ст.), «аспарухових болгар» (VII ст.), угрів-мадярів (IX ст.), норвезьких вікінгів (IX-X ст.), татаро-монголів (XIII ст.). Територію України завжди прагнули захопити сусідні держави: Польща, Литва, Румунія, Туреччина, Угорщина, Кримське ханство. Кожне переміщення народів через територію країни впливало на етнічний і культурний розвиток. З давніх-давен населення України складалося з різних національних та національно-етнічних груп. На даний час на території нашої держави проживає чотири корінних етноси: українці, кримські татари, кримчаки, караїми та понад сто етнічних національних груп, серед яких найчисленнішими є росіяни (17,3%), білоруси (0,6%), молдавани (0,5%), болгари (0,4%), угорці, румуни, поляки (по 0,3%), євреї, вірмени, греки, татари (по 0,2%), цигани, азербайджанці, грузини, німці, гагаузи (по 0,1%). Серед представників інших етнічних груп можна зустріти абазинів, аварців, ассірійців, бурятів, калмиків, карелів, удмуртів, узбеків, чеченців та ін. Отже, багатокультурність як ідеологія і етнополітика для України означає не лише багаточисельність етнічнокультурних спільнот суспільства або певну культурну різноманітність, а й співжиття

* © ***Чумак Л.В.***

цих спільнот на засадах плюралізму й демократії.

Мета статті – простежити розвиток полікультурності як напрямку загальної освіти, висвітлити деякі питання розвитку полікультурної освіти, що сприятимуть гармонізації міжнаціональних відносин, вихованню міжетнічної толерантності та побудові демократичного громадянського суспільства в Україні.

Визначаючи конкретні орієнтири для XXI століття, філософія освіти розглядає їх через осмислення філософських роздумів щодо сенсу історії К. Ясперса, флуктації культур П. Сорокіна, відкритого суспільства К. Поппера, демократичних есе А. Товкіля, моральних роздумів А. Швейцера, духовної еволюції цивілізації М. Бердяєва, миротворчих орієнтацій А. Сахарова і Ф. Майорова. Переживши різні види диктатури, расизму, насильства, людство усвідомило важливість справжніх цінностей, головними серед яких є фундаментальні пріоритети, на які має бути зорієнтована підготовка людини до життя в майбутньому відкритому суспільстві. А оскільки головним засобом такої підготовки є освіта, то цінності мають увійти в ідеологію право- і нормотворчості для потреб освіти.

За роки незалежності в Україні було прийнято низку законів, постанов та указів, які регламентують діяльність органів законодавчої та виконавчої влади в Україні з питань національного, поліетнічного та поліконфесійного регулювання суспільного життя, дотримання демократичних прав і свобод. Принципи, основні напрямки полікультурності як концептуальної основи політичної практики Української держави знайшли своє відображення у Конституції України, в Законах «Про національні меншини в Україні» «Про мови в Україні», «Про свободу совісті та релігійні організації», «Про освіту» та інших, а також у тих міжнародно-правових документах, які ратифіковані в Україні. Так, згідно з Конституцією України, багатокультурність, яка відображає етнокультурний уклад і практику в демократичній, соціальній і правовій державі, є підвалиною державного устрою України [4]. А також у Концепції національного виховання (1994), де серед принципів національного виховання названо принципи народності, культуровідповідності, гуманізації, демократизації та етнізації виховного процесу, дотримання якого надає можливість дітям навчатися у школі рідною мовою, зберігати національну гідність, національну свідомість, відчуття етнічної приналежності до свого народу [7].

Принцип полікультурності обґрунтовано й у Законі України «Про загальну середню освіту» (1999). Серед завдань загальної середньої освіти визначені: «виховання шанобливого ставлення

до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй» [1]. У законі України «Про позашкільну освіту» (2000) задекларовано, що державна політика в цій галузі здійснюється на принципах доступності закладів позашкільної освіти для усіх громадян України, незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак [10]. Зазначені принципи знайшли відображення у «Концепції 12-річної загальної середньої освіти» (2002), де загальнолюдські й національні цінності визначено як методологічне підґрунтя формування змісту шкільної освіти, який має слугувати гуманізації і демократизації шкільної освіти, утвердженню ідей полікультурності, взаємоповаги між націями і народностями [5].

Полікультурності як педагогічній проблемі приділена значно більша увага в «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності». У ній серед завдань виховання зазначено про формування інтеркультурного менталітету, сприйняття культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій; вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне попередження тенденцій до виявлення деструктивного націоналізму, проявів шовінізму, фашизму [6].

Більш чіткий культурний зміст має «Національна доктрина розвитку освіти» (2002), яка проголошує пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку освіти формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для всіх громадян України рівних можливостей у здобутті освіти; забезпечення освітніх потреб національних меншин; інтеграцію вітчизняної освіти в європейський і світовий освітній простір [9].

Така державна і освітня політика відповідає європейським підходам до налагоджування міжкультурної комунікації і досягнення взаєморозуміння між представниками різних етнічних груп і культурних спільнот.

В українському суспільстві дедалі відчутнішою стає дисгармонія інтелектуального і морального розвитку людей. Тому необхідна активація зусиль освіти, науки, культури щодо духовного, психічного фізичного розвитку суспільства і кожної людини зокрема. Це висуває перед освітою, насамперед перед шкільною, наступні завдання: глибша реалізація її виховного і розвивального потенціалу, позитивні зміни у ставленні молодого у покоління

до духовних цінностей, навколишнього середовища, в утвердженні гуманізму, толерантності і терпимості в міжособистісних стосунках. Глибшого вивчення і впровадження в практику потребує і концепція полікультурного виховання, необхідність якого диктується реаліями суспільного буття.

Новий досвід світобачення, пов'язаний із сучасними процесами глобалізації та інтернаціоналізації, ставить культурні смисли й символи всіх епох і народів у стан безкінечного крос-культурного діалогу-полілогу. Подолання етноцентризму в сучасному плюралістичному світі стає життєво необхідним.

Аналіз філософської, педагогічної, історичної літератури засвідчує, що ідеї полікультурності мають глибоке історико-філософське та історико-педагогічне коріння й розробляються протягом століть видатними мислителями як на заході, так і на сході (Я.Коменський, А.Дістервег, П.Каптєрєв, Дж.Афгані, І.Гаспринський, Г.Ващенко, М.Реріх, А.Тойнбі, М.Бахтін, В.Сухомлинський, В.Біблер та ін.). Однак тільки на рубежі XX-XXI століть практична реалізація цих ідей стала одним із факторів стабільного розвитку людського співтовариства. Ці процеси вчені означають кількома термінами – мультикультуралізм, полікультурність, інтер- і транскультуралізм. Усі терміни разом з відповідними концепціями прийшли у вітчизняну педагогіку з Заходу, де з 70-х рр. вони стали предметом суперечок і основами для певних політичних рішень.

Актуальність підготовки молоді до життя в нових соціокультурних умовах викликала широкий інтерес до розвитку концепції полікультурної освіти. Значний внесок у розв'язання цієї проблеми зробили американські педагоги (Д. Бенкс, Г.Бейкер, П.Макларен, Р.Хенві та ін.)

Зміна соціально-економічних, політичних, та соціокультурних парадигм після розпаду Радянського Союзу сприяла виникненню інтересу до ідеї полікультурної освіти в Росії та Україні. Проблеми взаємовідносин національного, інтернаціонального, загальнолюдського, співвіднесення національної культури із загальноосвітньою розглядалися багатьма філософами, істориками, культурологами: Р.Абдулатіповим, В.Біблером, Л.Буєвою, З.Гасановим, Б.Гершунським, Л.Дробижевою, С.Зміївим, Т.Ісламішиною, Н.Коган, Б.Ліхачовим, В.Михайловим, М.Мухіним, Г.Померанчою, І.Сєровою, В.Соловйовим, В.Тишковим та іншими. Ідеї народності виховання, міжнаціональної взаємодії знайшли відображення у фундаментальних роботах з етнопедагогіки, етнопсихології російських учених В.Афанасьєва, А.Бугайової, І.Валєєва, Г.Волкова, З.Гасанова, Р.Іматкулова, І.Кабардової,

В.Короткова, М.Кузьміна, М.Стельмаховича, М.Тайчинова та ін. Окремі аспекти національно-патріотичного, інтернаціонального виховання в умовах багатонаціонального суспільства в процесі взаємодії національних культур набули розвитку в роботах О.Аракелян, В.Амеліна, І.Беха, В.Заслуженюка, О.Сухомлинської та ін. Питання полікультурної освіти молоді в Україні досліджували В.Болгаріна, Л.Голік, Т.Клінченко, І.Лощенова, О.Першукова, В.Філіпчук та інші вчені. Особливістю української й російської наукових шкіл є наявність послідовників різних наукових шкіл мультикультурної, полікультурної, міжкультурної глобальної освіти. Слід відзначити різноманіття мовних позицій у працях російських дослідників М.Красовицького, Т.Клінченко, А.Джуринського, В.Макаєва, З.Малькової, Л.Супрунової, Є.Ковальчук (полікультурна освіта), З.Гасанова (виховання міжнаціонального спілкування); А.Шафрикова, О.Смирнов, А.Абсалямова, Н.Кирилова ведуть дослідження на ниві мультикультурної освіти; Д.Мубінова, В.Абелян – виховання національної самосвідомості й міжетнічної толерантності. Певна увага надається підготовці вчителя до роботи в полікультурному суспільстві (О.Боровкова, О.Будняя, Є.Васильєв, В.Данильченко, Л.Редькіна, Р.Агадуллін та ін.). Активно досліджуються різні аспекти двомовності в Україні (І.Ґудзик, І.Кабардова, В.Ніколаєва, С.Петрова, Р.Девлєтов та ін.).

Американські дослідники під мультикультурною освітою розуміють освіту, спрямовану на збереження, розвиток і передачу молодому поколінню усієї різноманітності культурних цінностей, норм, зразків та форм діяльності, які існують у певному суспільстві. Основна ідея мультикультурної освіти виявляється у розвитку крос-культурних здібностей, які дозволяють адаптуватися в різному культурному оточені.

Російський учений А.Джуринський зазначає, що полікультурна освіта передбачає міжнаціональну та міжетнічну взаємодію, формування почуття солідарності і взаєморозуміння різних культур; протистоїть дискримінації, націоналізму, расизму [2]. Вона орієнтована на засвоєння культурно-освітніх цінностей, на взаємодію різних культур у ситуації плюралістичного культурного середовища, на адаптацію до інших культурних цінностей. Є.Ковальчук основною ідеєю полікультурної освіти вважає діалог і взаємодію різноманітних культур, які передбачають, що найповніше власна культура усвідомлюється тільки при взаємодії, діалогу різних культур, коли стають видимими й зрозумілими особливості кожної окремої культури [3].

Свій внесок у визначення цього явища зробили й українські

педагоги. Більшість з них вважають, що в процесі демократизації освіти й виховання полікультурність і самобутність українського народу не повинні розглядатися як суперечливі поняття. Так, Т.Клінченко вважає, що полікультурність – це такий принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність у зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагаченням культур, а також наявність та визначення спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму [1]. А відомий дослідник проблем полікультурної освіти М.Красовицький вважає, що «усвідомлення різноманітності, багато культурності світу та його цілісності, взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємодії культур є базовою ідеєю концепції полікультурного виховання» [8]. Він описує її сутність так: « більшість людей живе в умовах різноманітного расового, національного, релігійного і культурного оточення. Тому важливою умовою плідного співіснування та гуманістичної дії людей є глибоке знання власної національної культури та розуміння особливостей і традицій інших народів» [8].

У деяких країнах використовується термін «інтеркультурна освіта», під яким розуміють забезпечення активного й позитивного діалогу різних культур у суспільстві, їх взаєморозуміння і взаємозбагачення.

Наведені дефініції доводять, що у визначеннях робиться акцент на формування у молодого покоління глибоких знань рідної культури та культури інших народів, загальнолюдських і національних цінностей, умінь і навичок позитивної міжетнічної і міжкультурної взаємодії.

Головне завдання сучасного виховання молодого покоління полягає не в бездумному прийнятті західних стандартів освіти, що часто передбачає руйнування українських освітніх стандартів національної школи та традицій української етнопедагогіки, а в створенні навчально-виховної системи, яка передбачає:

- вивчення етногенетичної структури української нації;
- адаптацію етногенетичної культурної спадщини й інтеграції української нації у світове та європейське співтовариство;
- усвідомлення своєї значущості і виховання у молоді гордості за своє національне коріння;
- утілення в життя ідеології взаємної поваги народів України один до одного;

- формування громадянської позиції дітей та молоді в умовах полікультурного середовища, формування національної психології до єдиної великої нації і її гідне представлення на карті світу.

В умовах багатоманітності культур народів, що населяють нашу планету, загальнолюдські цінності не можна розуміти однозначно. Вони мають розглядатися з урахуванням унікальності національних, етнічних культур, а для цього їх значення повинно усвідомлюватися людьми інших культур. Надзвичайно актуальним на сьогодні є розуміння людьми важливості кроскультурної взаємодії, тобто не просто усвідомлення цінності культури різних етносів багатонаціональної країни, але й набуття вмінь взаємодії, розуміння «чужих» цінностей і передача цих знань і досвіду спілкування з іншими культурами нащадкам, сприяючи єдності полікультурного простору України.

Отже, можна зробити висновок про те, що принципи полікультурності були актуальними протягом багатьох століть, що на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики під полікультурною/мультикультурною освітою розуміють освіту, спрямовану на збереження, розвиток і взаємодію різноманіття культурних цінностей, норм, форм діяльності, що існують у певному суспільстві, на передачу цього спадку молоді, вихованні її в дусі толерантності і вмінні жити в полікультурному суспільстві. Полікультурна освіта досягає своєї мети за умови заохочення багатоманітності й поваги до неї. Полікультурна освіта є процесом, реформою і педагогічною концепцією.

Література:

1. Абібуллаєва Г.С. Деякі аспекти полікультурної освіти // Педагогіка і психологія. – 2006. – 1 (50). – С. 75-83.
2. Джуринський А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 14-17.
3. Ковальчук Е.С. Поликультурное воспитание в современном школьном образовании России: Дис…канд. пед. наук.13.00.01. – К., 2004. – С.166.
4. Конституція України. – К.: Велес. – 2006. – Ст. 11, 15
5. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Освіта. – 2000. – 30.08.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 2000. – №6.
7. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26.10. – С.5-12.
8. Красовицький М.Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі // Полікультурна освіта в Україні: 36 статей. – К. – 1999. – С. 16-19
9. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002
10. Про позашкільну освіту // Урядовий кур’єр. – 1999. – 8.07.

Джевага Г.В.*

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються особливості організації та методика керівництва дослідницькою діяльністю учнів основної школи сільської місцевості.

Дослідницький метод навчання застосовується зазвичай, як засіб виховання активності учнів, ініціативи, допитливості, розвитку мислення, спонукання до самостійних пошуків [6, 132]. Також, як показує педагогічний досвід та дослідження науковців, дослідницька діяльність сприяє розвитку творчих здібностей учнів [1; 2; 7]. Але процес розвитку здібностей повинен мати неперервний характер, тому вчителю необхідно мати відповідну напрацьовану методику організації дослідницької діяльності учнів у навчально-виховному процесі, ураховуючи індивідуальні особливості учнів, регіону та специфіку навчального предмету. Також змінились умови навчання в сільський місцевості. Більшість учнів приїжджають до школи з інших населених пунктів, які не мають загальноосвітніх навчальних закладів. Час відправлення шкільного автобуса обмежує тривалість знаходження учнів у школі та ускладнює організацію навчально-виховного процесу в позаурочній і позакласній формах. Крім того, сьогодні сільські школи мало забезпечена методичними рекомендаціями щодо проведення дослідницької роботи в галузі сільського господарства. Хоча є соціально-економічна потреба в підготовці молодих кваліфікованих фермерів, здатних до раціонального ведення сільського господарства та виробництва конкурентоздатної продукції.

Мета статті полягає у висвітлені організаційно-методичних засад залучення учнів до сільськогосподарського дослідництва протягом усього навчання у школах сільської місцевості, яке б сприяло розвитку творчих здібностей та вихованню стійкого інтересу до професій сільськогосподарської галузі.

Сільськогосподарський напрямок дослідницьких робіт учнів загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості вибрано не випадково. Учні в селах мають безпосередній зв’язок із сільськогосподарськими роботами в домашніх умовах. Батьки залучають дітей до годівлі домашньої худоби, посадки та збору врожаю зернових, овочевих та фруктово-ягідних культур. Тому навчальний матеріал, пов’язаний з сільським господарством,

* © ***Джевага Г.В.***

учні сприймають досить природно.

Дослідницька діяльність як метод навчання ефективна тільки тоді, коли вона правильно організована. Перш за все, дослідницьку роботу необхідно спрямовувати таким чином, щоб на кожному етапі її проведення мати можливість активізувати творчу діяльність учнів. Педагогічна практика свідчить, що під час застосування даного методу навчання в сільських загальноосвітніх закладах, творчість проявлялася в ході: вибору теми дослідження; розробки задуму проведення експерименту, постановки мети дослідження та вибору методів його проведення; визначення та планування етапів дослідницької роботи; установлення точних термінів проведення агротехнічних робіт залежно від тих чи інших умов; визначення способів спостереження за розвитком рослин та тварин; проведення систематичного обліку результатів спостережень, обліку врожаю; організації виставки та представлення результатів дослідження на конференції; розробки рекомендацій та пропозицій для представників фермерських господарств, з урахуванням результатів досліджень [4; 7]. Також для того, хто веде пошук відповідей на питання природи, сільськогосподарська робота завжди стає досить цікавою справою. Але постає питання, яким же чином залучити учнів та викликати їх інтерес до дослідницької діяльності.

Як показала практика організації сільськогосподарського дослідництва у школах сільської місцевості, здійснювати його в навчально-виховному процесі з ряду причин раціональніше в позакласній формі. По-перше, цілеспрямоване дослідження вимагає досить багато часу на його проведення, а жодна з навчальних програм шкільних навчальних предметів не містить на це відповідної кількості годин. По-друге, усі учні класу не будуть займатися дослідженнями в галузі сільського господарства, оскільки лише одиниці мають схильність та інтерес до цього виду діяльності. Для зацікавлення учнів проблема повинна бути актуальною, зрозумілою, конкретною і стосуватися протиріч та недосконалості того чи іншого аспекту сільськогосподарської практики. Отже, виникає дві основні задачі для вчителя: як визначити й згуртувати учнів, яким було б цікаво проводити досліди за сільськогосподарським напрямком і де саме створити для цього дослідницький майданчик з відповідними умовами.

З цією метою нами проведено дослідження, яке було спрямоване на вибір оптимальної методики для визначення в учнів наявних задатків та інтересів до дослідницької діяльності в галузі сільського господарства. Відповідно моделі індивідуальних яко-

стей учня-дослідника, для визначення рівня розвитку та сформованості виділено наступні якості психіки й загальноосвітні знання та вміння учнів: мислення, творчі здібності, сформованість мотиваційної та вольової сфери, базові знання з навчальних дисциплін, уміння самостійно працювати, уміння висловлювати й відстоювати власну думку, уміння проводити експерименти, вести облік емпіричних даних та їх подальшу інтерпретацію [3, 266]. Діагностичний комплекс містив: тестові завдання, спрямовані на вивчення структури інтелекту (тест Амтхауера), дослідження практичного інтелекту, пізнавальної та творчої активності (методика «Незавершене рішення»), дослідження мотиваційної сфери (методика М. Рокича), опитувальник, розроблений Д. Галаном (для визначення схильності до певного виду професій), спостереження за навчальною діяльністю учнів (для визначення вольової сфери учнів), аналіз навчальних досягнень учнів з природничих дисциплін, (на основі класних журналів встановлено рівень їх загальноосвітніх знань і навичок). Аналіз отриманих експериментальних матеріалів (тестувань, спостережень та анкетувань) надали можливість визначити учнів, які мають схильність до проведення дослідницької діяльності. На пропозицію відвідувати гурток позитивно відгукнулися 79% учнів, яких було визначено здібними (із тих, хто пройшов тестування). Це вказує на дієвість обраної методики, але недоліком даного підходу є те, що на діагностування як учителю, так і учням необхідно витрачати досить багато навчального чи вільного часу. Також це не завжди зручно, адже в учня можуть бути виявлені здібності, але відсутній інтерес, тому він буде уникати занять у гуртку, який його не зацікавив. Тому необхідно знайти інший, більш зручний підхід для визначення здібних учнів і тих, хто виявляє інтерес до дослідницької діяльності сільськогосподарського напрямку.

Підхід, який ми застосували в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості, полягав у тому, щоб визначати зацікавлених та здібних до сільськогосподарського дослідництва учнів у процесі виконання ними лабораторних робіт. Під час лабораторної роботи учні опосередковано залучались до невеликого сільськогосподарського дослідження. Ми припустили, що в ході виконання її завдань учні зможуть розкрити схильності до даного виду діяльності та намагалися викликати захоплення ним.

Проаналізувавши навчальні програми, за якими навчаються в загальноосвітніх закладах сільської місцевості, визначили, що найбільш сприятливі умови для первинного й поступового залу-

чення учнів до проведення сільськогосподарського дослідництва виникають на уроках трудового навчання. Тематичні плани навчальної програми «Трудове навчання. 5-9 клас» [5] містять розділи «Технологія вирощування рослин» та «Технологія догляду за тваринами», спрямовані на формування в учнів знань та вмінь раціонального ведення домашнього господарства та виконання сільськогосподарських робіт. На вивчення цих розділів програмою відводиться від 6 до 11 годин навчального навантаження, залежно від класу. За умови, якщо вивчення деяких тем цих розділів проводити за допомогою проведення лабораторних робіт, вчитель зможе не тільки навчати учнів більш широко застосовувати методи наукового пізнання світу, але й визначати здібних учнів до дослідницької діяльності. Закріпити інтерес учнів, який може виникнути в ході виконання лабораторної роботи, можна за рахунок індивідуальних творчих завдань. Такий перелік завдань повинна містити кожна лабораторна робота, яку виконує учень у школі, а вдома, за бажанням, він зможе одне з них опрацювати більш ґрунтовно. Творчі завдання повинні мати конкретно сформульовану проблему, яку учень може дослідити вдома чи в межах населеного пункту та дати приблизні варіанти вирішення проблемної ситуації. Учням, які постійно виконували індивідуальні завдання й були зацікавленні ходом дослідницької діяльності, було запропоновано відвідувати гурток юного сільськогосподарського дослідника. Позитивну відповідь на пропозицію дав кожен учень, якого було виділено з класу. Потім уже членам гуртка було запропоновано пройти тестування за допомогою діагностичного комплексу, що був використаний у першому підході до підбору гуртківців. Більшість членів гуртка, а це – 89% учнів з експериментальної групи, виявились здібними до проведення дослідницької діяльності, що підтверджує дієвість та ефективність для обраної методики.

Значною мірою на ефективність дослідницької роботи в позаурочний час, впливає правильна комплектація гуртків. Беручи до уваги, що школи сільської місцевості в більшості випадків малокомплектні, до гурткової діяльності можна залучати учнів 5–9 класів за умови, що їм будуть надаватись посильні теми для дослідження.

Комплектування гуртка необхідно починати у вересні з учнів 5–9 класів. Заняття з гуртківцями в школах сільської місцевості для всіх вікових груп проводилися разом. Це було спричинене тим, що кількість гуртківців не перевищувала 10 чоловік, а змішані заняття давали корисну співпрацю, взаємодопомогу та обмін

цікавими експериментальними даними як юним, так і старшим учням. Як показує практика організації дослідницької діяльності, учні в осінньо-зимовий період виконують теоретичне опрацювання проблеми та всі необхідні попередньо-підготовчі роботи, а всі потрібні експерименти проводяться навесні. Для учнів 5–7 класів здебільшого дослідницькі завдання будуть стосуватися виконання спостережень за ростом рослин та поведінкою свійських чи диких птахів або тварин. До того ж, необхідно враховувати сформовані в учнів на уроках природничих дисциплін знання та уміння, які вони можуть використати, закріпити чи набути в ході проведення спостережень. Тому тематика досліджень учнів 5–7 класів повинна узгоджуватися з навчальним матеріалом таких предметів, як природознавство та трудове навчання. Учні ж 8–9 класів можуть виконувати власні більш самостійні науково-пошукові та науково-дослідницькі роботи. Однак, організовуючи дослідницьку діяльність восьмикласників, необхідно враховувати специфіку росту сільськогосподарських рослинних культур та тварин, який припадає на весняно-літній період. Тому, наприклад, нами дослідницька діяльність організовувалась наступним чином, учні 8-го класу восени обирали тему дослідження; взимку опрацьовували її теоретичну сторону; навесні і в літку проводили потрібні експерименти; на початку 9-го класу аналізували отримані емпіричні данні та узагальнювали результати, а вже в кінці навчального року оформляли висновки, отримані в ході їхньої науково-дослідницької діяльності та доповідали на шкільній науково-практичній конференції. Заняття гуртка проводилися по дві години раз на два тижні у зв’язку з мимовільністю проходження експериментів з рослинами та тваринами. Але була необхідність розробити графік чергувань для догляду за експериментальними зразками та тваринами.

Пришкільний експериментальний майданчик було влаштовано поблизу навчального корпусу у вигляді невеличкої теплиці. У теплиці насіння рослин висівались ранньою весною, щоб по можливості максимально змістити час проведення експериментів на період навчання у школі, до літніх канікул. Габаритні розміри теплиці були не досить великими, оскільки вона розміщувала лише контрольні експериментальні зразки рослин у невеликій кількості. Ураховуючи те, що учнів до школи привозить шкільний автобус з інших сіл, де немає загальноосвітнього навчального закладу, основні експерименти над рослинами та тваринами учням пропонувалось проводити в домашніх умовах. Так їм легше було доглядати за ними, ставити експерименти та

здійснювати необхідні спостереження. На заняттях гуртка учні проводили невеличкі контрольні експерименти, звітували вчителю про хід основних експериментів, які вони проводили вдома, та отримували нові завдання для продовження досліджень. На це витрачалось небагато часу, тому учні встигали на шкільний автобус, який розвозив їх додому.

Формування інтересу до сільськогосподарського дослідництва значно залежить від того, якими знаряддями праці та технологіями користуються учні. Тому вчителю необхідно сприяти механізації праці юних дослідників та застосовувати сучасні технології обробітку ґрунту. Педагог і сільськогосподарський дослідник С.В. Щукін зазначав, що великий виховний та розвивальний вплив на особистість учня має раціоналізація праці. «Шлях до цього, – пише він, – застосування найпростіших машин та пристосувань, які виготовляють учні у шкільних майстернях». Тому на уроках трудового навчання до тематики творчих проектів учнів уходили такі об’єкти праці, як поливальна установка для автоматичного поливу теплиці, ручна сівалка для дрібного насіння чи насіння кукурудзи, ручний культиватор, ротаційна мотика для спушування ґрунту, пристрій для додаткового запилення кукурудзи та соняшника, віялку-сортувальник зменшених розмірів. Ці об’єкти технологічної діяльності учнів у поєднанні із сучасними хіміко-біологічними технологіями гуртківці використовували під час проведення своїх досліджень, що підвищувало їх інтерес до даної справи.

Якщо необхідно було визначити дані для порівняння, що стосуються обробітку земель на фермерських господарствах, то вчитель домовлявся з керівництвом місцевих агротехнічних товариств чи приватних об’єднань фермерів про проведення відповідних експериментів.

Дослідження, що будуть проводити учні в напрямку тваринницької галузі, можуть реалізовуватись у межах школи, лише у вузьких напрямках: бджолярство, кролівництво, птахівництво. З приводу того, що школа не може розмістити на своїй території та надати належний догляд, наприклад, за великою рогатою худобою, дослідження в цьому напрямку здійснювати досить складно. Приоритетними для школи залишаються, з огляду на матеріально-технічне забезпечення, дослідження в галузі рослинництва.

Дослідницька діяльність учнів у старших класах також не повинна закінчуватися. Результати експериментів, знання і вміння застосування наукових методів пізнання та досвід проведення науково-дослідницької діяльності можуть стати

підґрунтям для написання наукової роботи у позашкільному об'єднанні учнів Мала академія наук України.

Отже, організацію сільськогосподарської дослідницької діяльності варто починати під час виконання лабораторних робіт, визначаючи таким чином здібних та зацікавлених даною справою учнів. Потім із числа здібних учнів 5–9 класів скомплектувати групу для роботи в гуртку сільськогосподарських дослідників, що буде сприяти взаємодопомозі між гуртківцями та корисному обміну експериментальними даними. Для полегшення відвідування гурткових занять у позаурочний час тим учням, які приїздять до загальноосвітнього навчального закладу з інших сіл, можна запропонувати проводити основні дослідження вдома. На шкільному ж експериментальному майданчику проводити тільки контрольні експерименти та спостереження. Результати проведених досліджень можуть бути використані для написання наукової роботи в регіональному територіальному відділенні Малої академії наук України. Таким чином, учні основної школи сільської місцевості будуть залучатися до продуктивної систематичної дослідницької діяльності сільськогосподарського напрямку, спрямованої на розвиток їх творчих здібностей.

Література:

1. Большая Н.В. Науково-дослідницька діяльність у школі // Управління школою. – 2008 – №19-21. – С. 85-87.
2. Давиденко А.А. Науково-дослідницька діяльність учнів – членів Малої академії наук України: Посібник для вчителів та учнів. – Чернігів, РВВ ЧОІППО, 2001. – 38 с.
3. Джевага Г.В. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання до дослідницької роботи з учнями сільської школи // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 51. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009, – С. 261-266.
4. Костенков П.П. Воспитание интереса к сельскохозяйственному труду. Пособие для учителей сельской школы. – М.: Просвещение, 1977. – 207 с.
5. Трудове навчання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи. – К.: Перун, 2005. – 256 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академія, 2000. – 544 с.
7. Яценко А.А. Дослідницька робота учнів як засіб виховання інтересу до сільськогосподарської праці // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 2. – С. 16-20.

Степанюк А.В.*

ПРИРОДНИЧО-НАУКОВА КАРТИНА СВІТУ ЯК ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

У статті розглядються аспекти формування у школярів природничо-наукової картини світу, міститься аналіз концептуальних положень, що виконують гносеологічну функцію в цьому процесі, взаємозв'язку світосприймання людини та її поведінки у природному середовищі.

Ні для кого не є новиною, що неспроможність людини жити в гармонії з природою загрожує катастрофою їй та всьому людству загалом. Зростає кількість хронічних захворювань, раптових смертей, генетичних патологій тощо. Суспільство не може вирішити існуючу екологічну кризу. При цьому все більше науковців починає розуміти, що для того, щоб відновити порушений баланс між суспільством і природою необхідно змінити сам спосіб життя людини, включивши в практику її життєдіяльності екологічні імперативи. Ці імперативи відомі. Але складність полягає в тому, що вони працюють лише в суспільстві, якому притаманний певний світогляд і екологічна моральність.

Донедавна в освітній традиції домінувала антропоцентрична спрямованість викладання природничих дисциплін, яка формувала уявлення про другорядність для суспільства закономірностей живої природи, звеличувала сутність людини над іншими природними системами. Тому відбулося ігнорування законів природи в усіх формах діяльності людини. Склалася ситуація деформації екопсихологічної свідомості людини. Констатується відсутність екологічних установок та ціннісних орієнтацій у повсякденній поведінці. У пересічного громадянина практично відсутні знання про адаптаційні процеси в природі та суспільних явищах, екоадаптаційні можливості природних систем і людини, усвідомлення ціннісного значення останніх в еволюції. Виникає нагальна потреба формування в молоді сучасної природничо-наукової картини світу (ПНКС), яка дозволяє обгрунтувати стратегію поведінки людини в біосфері. Основна її ідея полягає в усвідомленні себе складовою частиною біосфери, того, що людина не стоїть над природою, а розчинена в ній, так само як остання розчинена в людині. Всю свою діяльність необхідно підпорядкувати інтересам систем вищого рівня організації (популяції, виду, біосфери).

* © ***Степанюк А.В.***

ПНКС, що є одним із суттєвих компонентів наукового світогляду та базою для його формування, як правило, розглядається формою відображення дійсності та систематизації наукових знань. Вона акумулює найбільш важливі досягнення природничих наук і на цій основі створює узагальнений образ світу природи. ПНКС має конкретно-історичний характер, що свідчить про її зміни в залежності від розвитку науки та суспільства [1].

У структурі ПНКС науковці виділяють два головних компоненти: концептуальний (понятійний) та чуттєво-образний. Концептуальний включає філософські категорії (матерія, рух, простір, час та ін.) і принципи (матеріальна єдність світу, загальний зв'язок та взаємообумовленість явищ та ін.), загальнонаукові поняття, закони та закономірності (збереження, спрямованості самочинних процесів, періодичності), а також фундаментальні поняття окремих наук (поле, речовина, енергія, Всесвіт, біологічний вид та ін.). Чуттєво-образний компонент ПНКС – це сукупність наочних уявлень про природу (планетарна модель атома, уява про спін електрона, об'єкти живої природи тощо). Узагальнюють і систематизують раціонально-теоретичне та чуттєво-емпіричне у єдину концепцію світосприйняття на основі філософських знань.

Існує три напрями у визначенні сутності ПНКС, а саме як: 1) специфічної форми систематизації наукових знань, що не зводиться ні до наук, ні до наукових теорій; 2) розділу філософії; 3) світоглядного знання. На нашу думку, між цими підходами нема суперечностей, оскільки вони є різними гранями сутності ПНКС. Ми поділяємо погляди тих дослідників, які вважають, що ПНКС – це система загальних уявлень про природу, складовими якої є вихідні теоретичні поняття, принципи і гіпотези різних галузей науки, що характерні для певного етапу її розвитку, і яка побудована на основі відповідних філософських знань та ідей [1; 2]. У шкільній же практиці набуло застосування поняття ПНКС як системи знань про природу, створеної на основі загальних закономірностей природи (збереження, спрямованості самочинних процесів, періодичності), ядра природничо-наукових знань, яка включає уявлення про матерію і рух, простір і час, взаємодії в природі [3, 23].

Отже, необхідно диференціювати поняття ПНКС як об'єктивну категорію, зміст якої залежить від успіхів природничих наук, і ПНКС як суб'єктивну категорію, коли зафіксовані в науці знання стають надбанням особистості і служать основою формування світогляду, засобом орієнтації в олюдненому світі. Стосовно

шкільної практики ми тлумачимо ПНКС як форму інтеграції (систематизації) знань учнів про природу та як пізнавальний засіб, що виконує синтезуючу функцію. Звичайно, в процесі навчання учні чи студенти не можуть повністю засвоїти об'єктивно існуючу ПНКС. Тому необхідно виділити основні положення сучасної ПНКС, які доцільно максимально донести до свідомості молодого покоління.

При такому підході ПНКС перестає бути чисто теоретичним, внутрішньонауковим утворенням, яке використовується лише певним вузьким колом ерудитів-професіоналів. Вона переходить у загальнодоступну форму дійсної картини реальності, стає призначеною для колективного користування способом освоєння природи, орієнтації та практичної поведінки в середовищі людського існування, культурно-історичним феноменом. При цьому нівелюються недоліки ПНКС, про які зазначав ще А.Ейнштейн, говорячи, що та обставина, що наукові знання є досягненням лише маленької групки людей, знижує філософський рівень народу, приводить до духовного збіднення. Людина завжди прагне певними адекватними засобами створити собі просту й зрозумілу картину світу. Цим займається і художник, і поет, і філософ, і дослідник природи, але кожен по-своєму. Цю картину світу і її оформлення людина переносить у центр свого духовного життя для того, щоб знайти в ній спокій і упевненість [4; 9].

Як відомо, успіхи природничих наук у галузі фундаментальних досліджень кінця XX ст. суттєво змінили уявлення людей, навіть далеких від науки, про навколишній світ. Так, у сучасній ПНКС природа розглядається як система взаємопов'язаних підсистем різного рівня складності, між якими існує субординаційний, ієрархічний зв'язок. Модель нової саморегулюючої «творчої» картини світу охоплює і всі соціальні сфери життя, оскільки поняття «природа» поєднує всебічний взаємозв'язок всіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів, включаючи суб'єктивно-об'єктивні відносини. В вузькому тлумаченні слова під природою розуміють її творчо-організуючу сила, тобто динамічний аспект.

Проведений аналіз сутності сучасної ПНКС дозволив зробити висновок, що всі зміни, які відбулися у сучасному світосприйнятті загалом базуються на двох науках: системології та синергетиці. Системологія тлумачить всесвіт як поєднання взаємопов'язаних систем різного рівня організації, що перебувають у постійному саморозвитку і не мають ні початку, ні кінця. Система – це форма організації існування матерії. А

основне, на нашу думку, положення синергетики твердить, що ціле більше за суму складових його частин (неадитивність цілого сумі складових його частин). Тобто, якщо 2+2, то сума буде дорівнювати 4, але якщо утворюється ціле, то це вже буде 5. Цього нас учили в університеті ще 30 років тому. Але його усвідомлення відбулося набагато пізніше. Тому необхідно шукати нові шляхи, способи і засоби доведення цього положення до свідомості молоді.

Зважаючи на складність сучасної екологічної обстановки на планеті Земля та необхідність формування стратегії поведінки молодих людей, адекватної вимовам сьогодення, зупинимось більш детально на аналізі концептуальних положень, які виконують при конструюванні змісту ПНКС школярів як гносеологічну функцію, так є і безпосереднім інструментарієм формування моделі поведінки, що забезпечує коеволюцію людини і природи. А саме:

1. Відповідно до концепції еволюційного ряду в природі існує ієрархія систем різного рівня складності. Еволюція світотворення характеризується переходом від нижчих, більш простих рівнів до вищих, більш складних. Кожен ступінь, так чи інакше, утворюється з попереднього або на його основі і є більш високим рівнем організації матерії, ніж його попередник. Він становить нову якість, що не існувала раніше, і якій характерні свої специфічні закони. Будь-який рівень, в значній мірі, залежить від ступеня, на основі якого він виник. Разом з тим кожен ступінь впливає на свого попередника (тобто здійснюється прямий та зворотний зв'язок). Отже, природа є ієрархічною системою, кожному члену якої притаманні функції, що забезпечують її зв'язки з системою, розміщеною вище, інтеграцію в ній.

Це методологічне положення конкретизується стосовно живої природи менш загальним. А саме: життя – це метасистема, в якій чітко виражене не паралельне, а поступове поєднання. Відповідна наступність організована за принципом ієрархічної підлеглості. При цьому більш високий рівень ієрархії проявляє спрямовуючу дію на нижче розміщений, підкоряючи його собі, своїм функціям, стимулює в компонентах цього рівня нові властивості, які в ізольованому стані їм не притаманні. Отже, в живих системах діє ієрархічний контроль, що здійснюється засобом прямих (знизу вгору) і зворотних (зверху вниз) зв'язків. Контролюючий вплив вищої системи на нижчу є однією з характерних особливостей світотворення.

Явище життя на Землі можна розглядати як продукт

діяльності систем вищого рівня, тобто Космосу. У контексті еволюції біосфери доцільно розглядати проблему ноосфери, яка на даному етапі розвитку науки трактується як результат синтезу наукової думки і соціальних відносин, що сприяють максимальному розкриттю творчих сил і здібностей людини [5]. Ноогенез характеризується нагромадженням знань, думок, сукупністю ідеальних явищ, властивих людині та суспільству. Розум, за В.І. Вернадським, є глибоким проявом життя, а ноосфера – це сфера розуму. Базуючись на концепції еволюційного ряду, трактувати відповідне поняття доцільно через розкриття прямих та зворотних зв'язків між біосферою та ноосферою. Отже, біосферу слід розглядати як субстрат, на основі якого утворилась ноосфера, і висвітлювати вплив останньої на біосферу загалом та її складові елементи (біогеоценоз, популяція, вид, організм тощо).

2. Послідовна субординація біологічних систем проявляється у співвідношенні законів, що діють на цих рівнях: загальний напрям дії законів системи певного рівня визначається в кінцевому результаті більш загальними законами системи наступного рівня. Так, в біологічних системах функціонують закони фізичної та хімічної форми руху матерії, але спрямовуються вони дією біологічних законів. Тобто, живі системи включають в себе закони фізики, хімії в діалектично знятому вигляді. Разом з тим, функціонування біологічних систем спрямовується впливами систем вищого порядку (біосфера впливає на біоценоз, біоценоз – на вид, вид – на організм) і дією універсальних, загальних законів розвитку природи. А саме: законом збереження (речовини, енергії, інформації), спрямованості самочинних процесів, періодичності або ритму, полярності (все має свою альтернативу), динамічної рівноваги, причинності. Схематичне зображення спрямовуючої дії законів природи подано на рис. 1.

З рис. 1 видно, що універсальні закони природи проявляють свою дію у всіх формах руху матерії. Загальні закони життя діють на всіх рівнях його організації (клітинно-організмовому, популяційно-видовому, екосистемному). На сучасному етапі розвитку науки вже досліджено спрямовуючий вплив законів організмового рівня на особливості перебігу хімічних процесів у відповідній системі, приміром, у людському організмі. Тому до змісту ПНКС доцільно включати інформацію, яка б розкривала дію законів фізичної та хімічної форми руху матерії на біологічному рівні, власні закони функціонування певних живих

систем і універсальні закони розвитку природи.

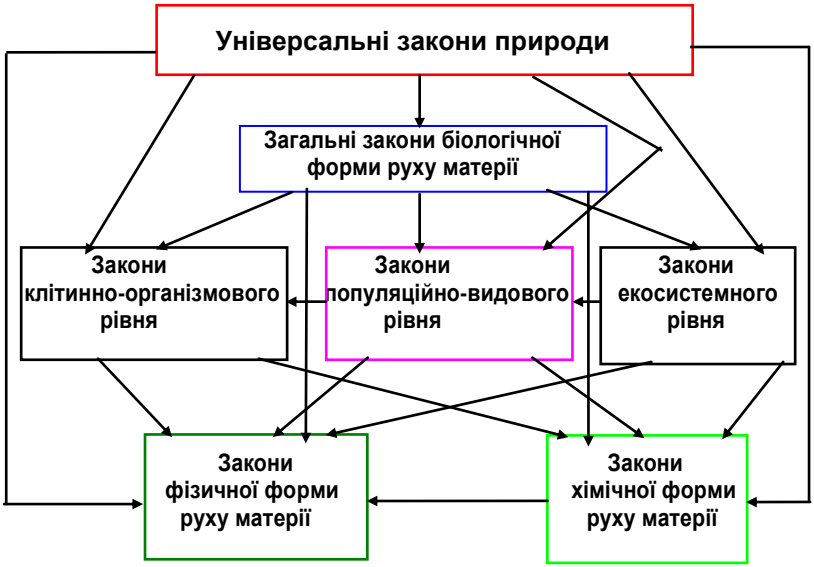


Рис. 1. Спрямовуюча дія законів природи

3. Еволюція менш загальних систем є основою стабільності системи більш високого порядку (біосфери). Тобто функціонування біосфери як цілісності спрямоване на збереження її стабільності. Якщо певні її структурні одиниці не функціонують в заданому напрямку, то включаються механізми на приведення їх до норми або, якщо це неможливо, то до їх знищення. Наприклад: якщо клітини людського організму за певних умов перестають нормально функціонувати, тобто починають жити за власними законами, то утворюється ракова пухлина. Людина, як система вищого порядку стосовно клітин, спочатку намагається їх привести до норми за допомогою лікарських препаратів, далі – нейтралізувати за допомогою хірургічного втручання чи певних інших заходів. Якщо усунути небезпечний вплив ракової пухлини в такий спосіб не вдається, тоді в кінцевому результаті вибуває з ладу весь людський організм (настає біологічна смерть). Отже, якщо певний вид організмів чи окремий організм не живе за законами системи вищого порядку, то включаються механізми на його усунення. Стосовно людини це означає, що її поведінка повинна полягати

в гармонійному співіснуванні з природою на основі функціонування за її законами.

Людина – це частина природи, вона розвивається одночасно зі всім живим на Землі, що має назву «біос». Тому, лише стратегія поведінки на основі положень філософської концепції біоцентризму, згідно з якою визнається, що не один вид і не декілька видів, а все живе на Землі має право на існування, і що саме вся біота, а не лише людина, повинна стати центром уваги, дозволить сформувати основи поведінки людини в біосфері, адекватної вимогам сьогодення. При вирішенні усіх проблем теоретичного пізнання та практики необхідно ставити запитання: що це дасть для збереження і примноження життя, для продовження існування, а може і розширення біосфери? При негативній відповіді будь-яка дія повинна негайно зупинятись і всі зусилля спрямовуватись на пошуки можливих альтернатив.

Сформувати таку поведінку, навчитися жити згідно до загальних законів природи, враховувати їх у своїй щоденній діяльності ми можемо лише на основі глибокої переконливості, усвідомленості цілісності природи. Ще в 1924 р. засновник геліо- і космобіології, історик, соціолог, медик і поет А.Л. Чижевський писав, що життя на Землі, усієї Землі, взятої в цілому з її атмо-, гідро- і літосферою, а також з усіма рослинами, тваринами, усім людством, що її заселяє, ми повинні розглядати як життя одного загального організму. Лише при такому підході ми зможемо усвідомити себе невід'ємною частинкою біосфери, маленьким ґвинтиком цього великого і могутнього механізму, який може працювати лише злагоджено, бо інакше ламається або сам гвинтик (це в кращому випадку), або якщо це стосується сукупної діяльності людства як виду організмів, може вийти з ладу весь механізм (глибока екологічна катастрофа).

Як відомо, незнання закону не знімає відповідальності за його порушення. Тому потрібно багато вчитися, щоб пізнати закони природи, або жити за велінням серця, як це було колись. Наші прадіди і природа були єдиним цілим, вони не протиставляли себе їй і, не знаючи її законів, жили згідно них. Вдумайтесь лише в слова одного індіанського вождя, який так відповів білим пришельцям, які хотіли купити в нього землі його племені: «Земля не належить людині, людина належить Землі». І це було в 1854 році! А як все змінилося тепер! Скільки дітей було у сім’ях колись, в скільки зараз?! Троє дітей – це уже багатодітна сім’я. А як же прояв закону природнього добору, про який ми всі так гарно вчили в школі?! Людське суспільство із

розвитком новітніх технологій, загалом, та штучних репродуктивних технологій, зокрема, все більше вступає в суперечність із законами живої природи. Адже розмноження – це основний закон популяційно-видового рівня організації життя. Вид регулює свою стабільність через участь особин у розмноженні (І.І.Шмальгаузен). Якщо в організмі в процесі еволюції виникають корисні, з позиції природи, ознаки, то такі організми мають сприятливі умови для розмноження. Якщо ж відхилення від норми ідуть у бік, який не є перспективним з позиції системи вищого рівня організації, то такі особини виключаються із участі в розмноження (не можуть давати потомство). Своїм же втручанням в процес розмноження, створенням штучних репродуктивних технологій, людина спрямовує еволюцію людства як виду в напрямку, який не обов'язково узгоджується із потребами системи вищого порядку, зокрема біосфери. А це тягне за собою великі наслідки!

Тепер людина внаслідок свого інтелектуального розвитку, оголосивши себе господарем природи, її царем, відійшла від своїх природних основ. Тому вона повинна прикласти максимум зусиль для раціонального пізнання цих законів і свою поведінку проектувати відповідно до них. Положення про те, що незнання законів не знімає відповідальності за їх порушення. вже чітко зафіксоване в юриспруденції народів світу, проте стосується воно, на жаль, дотримання нами лише законів суспільства. Більш загальні ж закони, закони живої природи залишаються поза увагою людей.

Проте необхідно пам'ятати, що людина, як говорив П.Гольбах, – це витвір природи, вона існує в природі, підкоряється її законам і не може звільнитись від неї, не може – навіть подумки – вийти з природи. Людина є природною системою, а тому вона повинна жити за законами систем вищого порядку. А саме: популяції, виду, біосфери. Цікаве трактування природи дає відомий нині філософ І.Т. Фролов. Він пише, що природа «це світ, яким людина не може розпоряджатися довільно. Природа є його власним «неорганічним тілом» і не окремого індивідума, а всіх людей. Тому відношення людини до природи суспільне за своєю суттю і є відношенням людини до людини» [6, с.127]. Отже необхідно навчитися відноситись до природи як до живої істоти, яка реагує на будь-які наші вчинки.

Первісні племена визнавали Землю за живу істоту – вона народжує із своєї материнської утроби, п'є дощову воду, здригається при землетрусах, засинає восени і прокидається з

поверненням весни. Вони порівнювали безмежні простори суходолу з тілом, в міцних скелях та камінні вбачали її кістки, в водах – кров, в коренях рослин – судини, і, нарешті, в трав'янистих рослинах – волосся. В переказах, легендах про походження людини, що належать всім індоєвропейським народам, в тому числі і слов'янам, говориться, що тіло людини взяте з землі і в неї воно повертається після смерті, кістки з каменя, кров – з морської води, піт – з роси. Якщо пригадати, що основним методом пізнання живого є аналогія, то нічого дивного в такому тлумаченні Природи, в її порівнянні з живим організмом нема. Люди в міру свого розумового розвитку, на доступному для них рівні сприйняття, описували існуюче нині наукове поняття «цілісність природи».

В той час жителі нашої планети жили в гармонії з природою. Людина любила сидіти на землі, відчувати її материнську силу. Дотик землі допомагав краще думати, яскравіше відчувати, підсилював почуття єдності з довкіллям, бути вважалось на той час важливішим ніж мати. У народу майя, наприклад, ці погляди втілились в моральному кодексі, що знайшов відображення в переказах та молитвах. Бажати чогось більшого за свою справедливу долю означало посягати на те, що належить іншим. Зважати на все живе- було першою заповіддю. Мисливець вбивав лише стільки здобичі, скільки дійсно необхідно було для проживання. Цілячись в оленя, він вибачався перед ним, говорячи – «я мушу». Отже, народи, які ми зараз називаємо примітивними, керувалися в своєму житті природною мудрістю, яка втрачена в наші дні. Можливо це трапилось в той момент, коли люди перестали сприймати птахів і дерева, хмари та річки як живі істоти.

З часом людина навчилась підкорювати енергію атома та запускати навколо Землі космічні кораблі. Але відмінити закони природи вона не може - і як колись повинна використовувати парашут для того, щоб компенсувати силу тяжіння при поверненні космічних кораблів на Землю. Людина може вирубати ліс чи перегородити річку, але вона не може змінити закони, що керують життям на Землі. Хоче людина чи ні, а за днем іде ніч, весну змінює літо, літо – осінь, осінь – зима. Тому закони природи і називаються «об'єктивними», тобто які не залежать від свідомості людини. Історія вчить, що *Homo sapiens* не може постійно ігнорувати закони, які існують в екосистемах, підтримують рівновагу серед чисельних форм життя, які його оточують. Тому основний принцип екології, який був

сформульований ще в XVII столітті філософом Френсісом Беконом, звучить так: «Ми не можемо керувати природою інакше, ніж підкоряючись їй» [7, 34]. В найбільш загальному вигляді основні закони, які людина повинна враховувати в своєму щоденному житті, сформулював Б. Коммонер: 1. Все пов'язане зі всім. 2. Все повинно кудись подітись. 3. Нічого не дається даремно.

Нам потрібно ще багато вчитись, щоб пізнати закони природи, живучи за якими ми не дамо розірватися тій тоненькій ниточці, яка поки що ще пов'язує людство з джерелом його існування – Природою. Лише зрозумівши природу, людина зрозуміє саму себе. Те, що нам зараз відомо про взаємозв'язки в природі, необхідно на новому рівні об'єднати із знаннями, що складали сутність простої мудрості індіанця – мудрості, яку ми зараз уже втратили.

Відібрані положення сучасної ПНКС є не конгломератом окремих розрізнених ідей, законів, закономірностей тощо. Для їх висвітлення навчальний матеріал потрібно розташовувати в певній логічній послідовності, визначити окремі блоки понять (теми), встановити зв’язки між ними. Саме така діяльність здійснюється зараз на кафедрі теорії і методики навчання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університеті імені Володимира Гнатюка.

Література:

1. Степин В.С. Картина мира и ее функции в научном исследовании // Научная картина мира: Логико-гносеологический аспект. – К.: Наукова думка, 1983. – С. 80-103.
2. Гончаренко С.У. Світоглядні функції загальної середньої освіти // Педагогіка і психологія –1994. – №1. – С.44-49.
3. Ильченко В.Р. Формирование естественно-научного миропонимания школьников. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Ейнштейн А. Физика и реальность. – М.: Наука, 1965. – 256 с.
5. Дышлевый П.С., Яценко Л.В. Что такое общая картина мира? – М.: Знание, 1984. – 64 с.
6. Фролов И.Т. Жизнь и познание: О диалектике в современной биологии. – М.: Мысль, 1981. – 268 с.
7. Кузьменко В.В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: Монографія. – Херсон: РІПО, 2007. – 600 с.

Дичок С.М.*

ПРОБНЕ ТЕСТУВАННЯ – ПІДГОТОВКА ВИПУСКНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

У статті проаналізовано значення пробного тестування для підготовки випускників до ЗНО, а також результати проведення пробного тестування у 2009 році.

Український центр оцінювання якості освіти як інституція забезпечує всі аспекти проведення зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). А саме: науково-методичний, технологічний, організаційний і правовий. Центром також розроблена багатоступенева система допомоги випускникам загальноосвітніх навчальних закладів у підготовці до проходження ЗНО. Серед цих заходів найефективнішим є проведення пробного тестування.

Пробне тестування організовується в різних формах:

- кореспондентське, яке ініціює та проводить редакція журналу «Вісник. Тестування і моніторинг в освіті» (ТІМО);
- Internet-тестування – з використанням глобальної мережі Internet через сайти регіональних центрів оцінювання якості освіти;
- пробне зовнішнє незалежне оцінювання, яке проводиться на визначених Українським центром оцінювання якості освіти пунктах тестування.

Метою проведення пробного тестування є ознайомлення майбутніх абітурієнтів із правилами проведення зовнішнього незалежного оцінювання, форматами тестових завдань, бланками відповідей (А, Б).

Пробне кореспондентське тестування (ПКТ) здійснюється на принципах прозорості та об'єктивності, на засадах конфіденційності, виключно за бажанням учасників. За їх кошти тестові матеріали надсилаються поштою.

Редакцією журналу «Вісник. Тестування і моніторинг в освіті» (ТІМО) з 15.12.08 по 10.04.09 було проведено пробне кореспондентське тестування, що надало можливість усім особам за їх власним бажанням одержати тестові зошити з тих предметів, які вони обрали, і виконати тести, розроблені за специфікаціями, визначеними для ЗНО-2009. ПКТ дало

* © ***Дичок С.М.***

можливість зняти багато питань і невизначеностей стосовно вимог щодо проведення зовнішнього незалежного оцінювання. Адже зошит для пробного кореспондентського тестування мав такий же вигляд, такий же бланк для відповідей, таке ж шифрування, такі ж поля для внесення записів, навіть такі сторінки чернеток, як це було в зошиті для основної сесії ЗНО-2009. Усе було зроблено для того, щоб проходження зовнішнього оцінювання не було стресом для вступника, щоб він не зіткнувся з невідомим, принаймні за формою.

Результат пробного кореспондентського тестування можна вважати об'єктивним за умови дотримання учасником правил його проведення.

На рис. 1 показано етапи проведення пробного кореспондентського тестування.

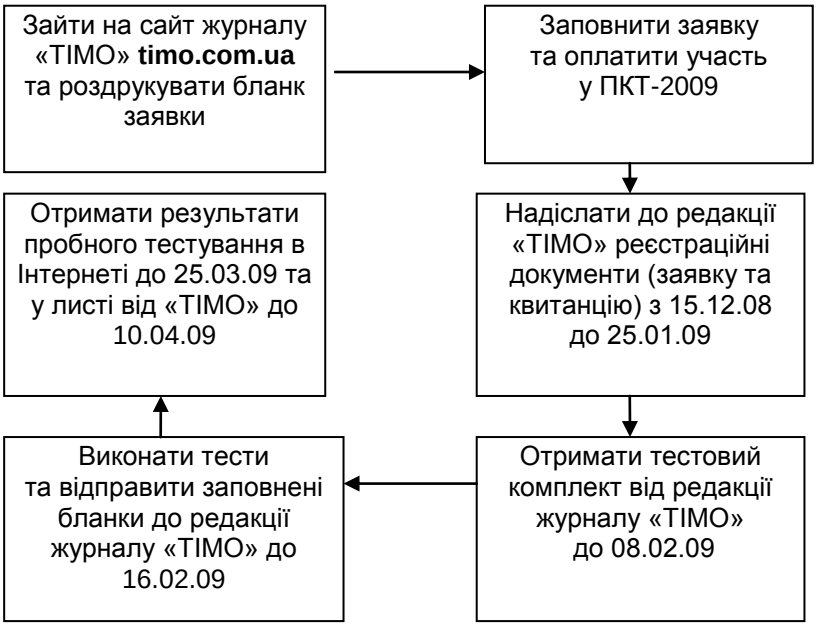


Рис. 1 Етапи проведення пробного кореспондентського тестування у 2009 році

Варто наголосити, що журнал «Вісник ТІМО» видається за сприянням Українського центру оцінювання якості освіти. Тестові матеріали мають печатку Центру, знак відповідності.

Internet-тестування відбувалося з 15 грудня 2008 року по 15 січня 2009 року через офіційний сайт Сімферопольського регіонального центру оцінювання якості освіти з таких навчальних предметів: українська мова і література, історія України, біологія, географія, математика, хімія та фізика. Тестування проводилось на безоплатній основі. Учасники тестування здійснювали оплату виключно за користування послугами мережі Internet згідно тарифних планів Internet-провайдерів, послугами яких користуються. Усі бажаючі могли взяти в ньому участь. Для проведення Internet-тестування використовувались тести, розроблені відповідно до технічних характеристик тестів основної сесії ЗНО-2009 (за винятком тестових завдань відкритого типу з розгорнутою відповіддю). Результати тестування надавались у шкалі від 100 до 200 балів. Для того щоб взяти участь в Internet-тестуванні, необхідно було зареєструватися з 20.10.2008 р. по 01.12.2008 р. на сайті Сімферопольського регіонального центру оцінювання якості освіти www.crimeatest.org.ua (розділ «Internet-тестування «), отримати логін та пароль, за допомогою яких авторизуватися на сайті з 15.12.08 по 15.01. 09 і діяти відповідно до інструкції.

У Херсонській області у 2009 році в Internet-тестуванні взяло участь 689 осіб. Розподіл учасників за предметами тестування показано діаграмі (рис. 2).

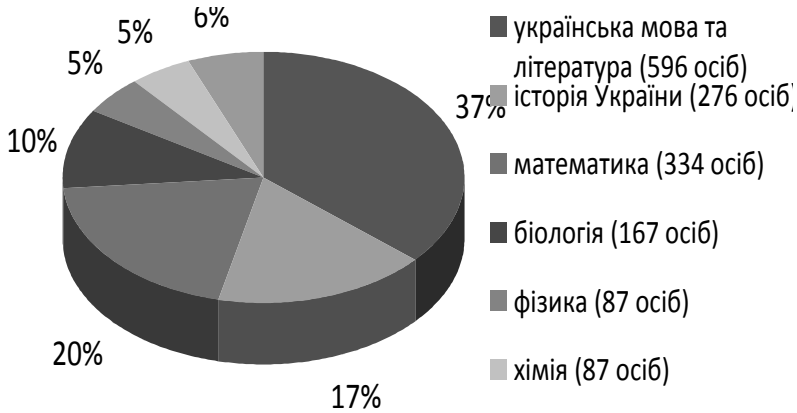


Рис. 2 Кількість осіб, які взяли участь в Інтернет-тестуванні в Херсонській області у 2009 році

Звісно, під час підготовки та складання іспитів учню потрібні знання з певних предметів. Саме вони є запорукою високої оцінки. Однак важлива і психологічна готовність, тобто вміння грамотно викласти свою думку на письмі, опанувати себе в екстремальній ситуації, гідно вийти зі складного становища. Дехто має такі навички, але все ж більшість учнів відчуває непереборний страх перед іспитом, самою атмосферою, у якій він відбувається.

З метою відтворення умов та технології проведення тестування для психологічної підготовки абітурієнтів до участі у процедурі оцінювання знань за тестовими технологіями шляхом проходження ЗНО було проведено **пробне зовнішнє незалежне оцінювання** (аудиторне) на платній основі одночасно в усіх регіонах України: 14 березня 2009 року з української мови і літератури, історії України, біології та географії; 21 березня 2009 року з іноземної мови (англійської, німецької, французької та іспанської), математики, хімії та фізики.

Пробне зовнішнє незалежне оцінювання відбулося згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 29.05.2008 року №479 «Про затвердження Положення про проведення пробного зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти» під керівництвом Українського центру оцінювання якості освіти спільно з регіональними центрами оцінювання якості освіти.

Реєстрація учасників платного пробного тестування здійснювалась через мережу Internet з 1 листопада до 1грудня 2008 року на офіційному сайті СРЦО (http://crimeatest.org.ua/). Результат учасника пробного тестування визначався ним самостійно після виконання всіх завдань за сумою балів, отриманих за кожне правильно виконане тестове завдання. Для цього в пункті пробного тестування після завершення тестування було розміщено інформацію з правильними відповідями до бланків типу А та зразком виконання завдань із розгорнутою відповіддю, що передбачають надання відповіді в довільній розгорнутій формі (бланків типу Б). Результати пробного тестування не використовувались для оцінювання навчальних досягнень учнів навчальних закладів системи загальної середньої освіти.

У 2009 році в Херсонській області в аудиторному пробному зовнішньому незалежному оцінюванні взяли участь 1532 особи. Це на 274 особи більше ніж у 2008 році. Також збільшилась

кількість учасників Internet-тестування порівняно з минулим роком (на 94 особи). Тенденцію зростання кількості учасників пробного тестування видно з діаграми (рис. 3).

Рис.3 Кількість осіб, які взяли участь у пробному тестуванні в Херсонській області

Отже, можна зробити висновок, що кожна з форм пробного тестування є доступною та доцільною. Кожному, хто планував взяти участь у зовнішньому незалежному оцінюванні, надавалася можливість на практиці виконати тест, максимально наближений до того, який буде на ЗНО-2009, перевірити свою підготовленість до нього, переконатися в правильному розумінні та виконанні правил заповнення бланка відповідей, підготуватись психологічно. Тому в наступному році для успішного складання зовнішнього незалежного тестування майбутньому абітурієнту краще використати всі можливості та спробувати хоча б одну з форм пробного тестування, не пропускати жодного шансу краще підготуватися до ЗНО-2010.

Новікова Л.М.*

ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Дана стаття надає можливість ознайомитися з досвідом роботи щодо використання інформаційних технологій на сучасному уроці математики

Використання комп'ютера в навчальному процесі відкриває широкі перспективи вдосконалення навчально-пізнавального процесу навчання математиці. У наш час розроблено велику кількість програмної продукції, спрямовану на вивчення математики. Зупинимось на двох програмах: GRAN1, розробленій лабораторією при Національному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова [1], і програмному середовищі «Системи лінійних рівнянь», розробленому Науково-методичним центром Херсонського державного університету [2].

Чим саме може зацікавити вчителя математики програма GRAN1? Відповідь на це питання можна отримати, переглянувши меню послуг програми. Перерахуємо лише деякі з них:

- координатна площина. Декартові та полярні координати;
- побудова графіків функцій;
- обернені функції та їх графіки;
- графічне розв'язування рівнянь, нерівностей, систем рівнянь, систем нерівностей;
- обчислення визначених інтегралів, об'ємів тіл і площ поверхонь тіл обертання тощо.

Тобто практично всі теми шкільного курсу алгебри, пов'язані з побудовою графіків.

У практиці викладання математики виникає така проблема: при вивченні графіків тригонометричних функцій учні 10 класу зазнають труднощів при виконанні прикладів з перетворення графіків. Пов'язано це з недостатнім розумінням учнями змісту перетворення, тобто, куди треба здійснювати паралельний перенос графіка (уліво чи управо уздовж осі абсцис, уверх чи униз уздовж осі ординат), чи відбувається стиснення або розтягування графіку впродовж осей координат. Для того щоб пояснити суть цих перетворень, учителю доводиться розглядати велику кількість прикладів на побудову графіків методом перетворення, а час, виділений програмою на цю тему, обмежений. Вихід із ситуації може бути знайдено, якщо скористатися

* © ***Новікова Л.М.***

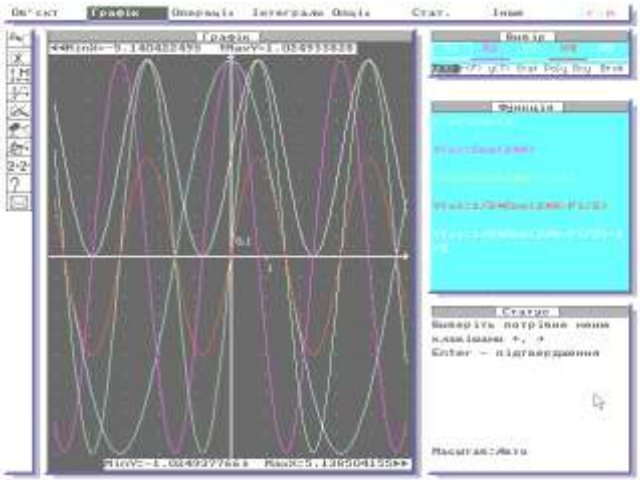
можливостями сучасних інформаційних технологій. Проблема дуже вдало вирішується за допомогою програми GRAN 1.

Нагадаємо, що програма GRAN 1 призначена для графічного аналізу функцій, звідки і походить її назва (GRaphic Analysis). Введення інформації відбувається за допомогою миші з використанням панелі калькулятора. Учні легко засвоюють спеціальні позначення функцій мовою програми, представлені в меню калькулятора. Після введення формули, яка задає функцію, можливі наступні операції: побудова графіка, відшукування координат точок графіка, а також різного роду обчислювальних операцій, пов'язаних з побудовою графіка. До того ж завдання функції можуть бути різними: у неявному вигляді, у параметричному, у полярних координатах, за допомогою таблиці.

Як ілюстрацію пропонуємо приклад:

$$Y = \frac{1}{2}\cos\left(2x - \frac{\pi}{2}\right) + \frac{1}{2}$$

Готове зображення (мал. 1) є результатом послідовно виконаних перетворень. Формула, що задає функцію, виділена тим же кольором, що і її графік. Учні всі етапи роботи виконують крок за кроком, розбиваючи побудову на елементарні перетворення. Комп'ютер звільняє їх від необхідності будувати графік і показує їм у кольоровому зображенні результат перетворення. Тому учні можуть розглянути значно більшу кількість завдань, відстежуючи перетворення, а потім виконати самостійно побудову в зошиті, перевірити її правильність за допомогою комп'ютера.



Мал. 1

У класах із поглибленим вивченням математики тема «Перетворення графіків» вивчається у програмі спецкурсу 8 класу. Використання комп'ютера підвищує пізнавальний інтерес учнів до уроків спецкурсу, допомагає їм оволодіти навичками перетворень, а також провести корекцію знань і вмінь учнів. Однак треба відзначити й суттєвий недолік програми: при побудові графіків не передбачено виділення виколотої точки. Щоправда, цей недолік можна використати в такій формі роботи, як пошук помилки.

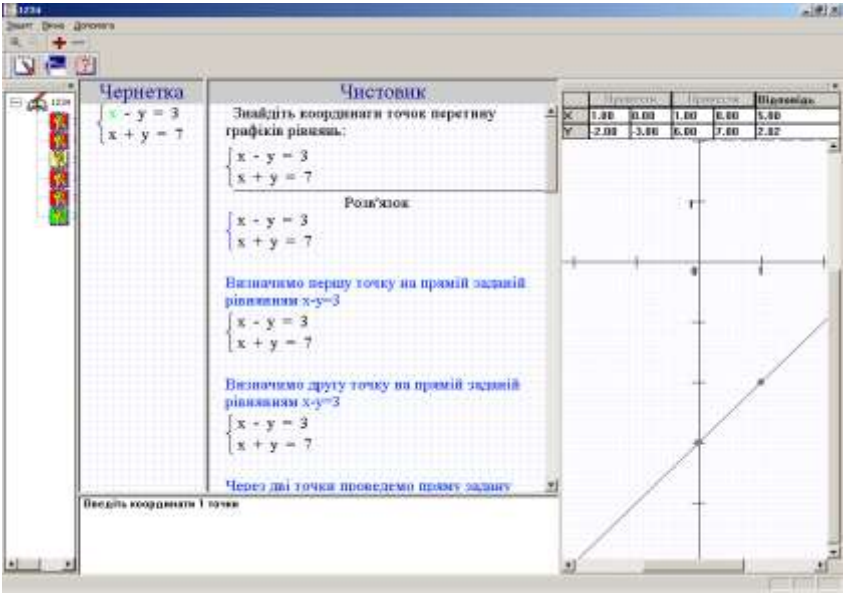
Програма GRAN1 має особливу привабливість для вчителів математики, які викладають у старших класах. Це стосується тих тем математичного аналізу, де необхідно формувати наочні уявлення: побудову січних і дотичних, обчислення визначених інтегралів, об'ємів і площ поверхонь тіл обертання.

Таким чином, при вивченні будь-якої теми з алгебри, де вимагається побудова графіків, програма GRAN1 надає вчителю математики широкий спектр можливостей щодо її використання як засобу:

- наочності;
- вироблення вмінь і навичок учнів;
- контролю й самоконтролю за рівнем сформованості вмінь і навичок учнів;
- забезпечення корекції знань і вмінь школярів.

Розглянемо тепер програмне середовище «Системи лінійних рівнянь». Даний програмний засіб дозволяє учневі зосередитися на логіці розв'язування систем лінійних рівнянь і отримати осмислений результат. Звільняє учня від рутинних обчислень, що дозволяє розв'язувати набагато більшу кількість задач. Дозволяє диференціювати навчання, полегшує перевірку виконання завдань. Можливості програми дозволяють розв'язувати системи лінійних рівнянь графічним способом, способом додавання, способом підстановки, а також текстові задачі, математичною моделлю яких є системи лінійних рівнянь.

Програма містить електронний задачник, до якого входить система вправ. Особливий інтерес викликає добір текстових задач: задачі геометричного змісту, на рух, на відсоткові розрахунки прикладного характеру, на визначення концентрацій розчинів і сплавів, задачі на застосування законів фізики. Програма має два режими роботи: робоче місце вчителя та робоче місце учня, що дозволяє вчителю відстежувати хід виконання завдань кожним учнем окремо, здійснювати перевірку виконаної роботи (мал. 2).



Мал. 2

Крім того, програма надає можливість перевірити рівень засвоєння теми у вигляді тестів. Виконавши завдання тесту, учень отримує інформацію про набрані бали (від 0 до 9) і аналіз своїх помилок з указівками, як правильно виконати дане завдання. Тест може бути використаний як для перевірки знань і їх оцінювання, так і для рефлексії (тобто самооцінювання учнів).

Дана програма – це корисний, продуманий навчально-методичний комплекс для самостійного вивчення або повторення теми, який містить теоретичний блок із теми, що вивчається, систему вправ, тестовий самоконтроль. Цей програмний засіб може бути використаний для індивідуальної роботи при дистанційній формі навчання, для корекції, якщо учень пропустив тему, що вивчається, через хворобу, а також для повторення під час підготовки до складання екзаменів у 9-х класах.

Таким чином, програми [1] і [2] здатні забезпечити ті вимоги, які висуває сучасна школа до викладання математики й комп'ютерних технологій.

Вайда С.Н., Боянжу М.Г., Кеда С.Ф.*

ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ

У статті розглядаються завдання, принципи, різні аспекти статевого виховання підлітків у сім'ї та школі, наводяться типи становлення сексуальності дівчат-підлітків, рекомендації щодо виховної роботи з ними.

Среди многочисленных аспектов воспитания детей и подростков в семье и школе ведущими следует считать формирование высокой нравственности, человечности, милосердия, чувства гражданского долга, уважительное отношение к семье. В семье и школе закладываются главные черты личности человека. Половое воспитание детей и подростков призвано повысить культуру межличностных взаимоотношений, особенно в плане подготовки к семейной жизни, способствовать формированию правильных представлений о половом здоровье. Половое воспитание призвано решать многие вопросы этического, психологического, эстетического, социального, бытового, гигиенического и сексологического порядка. Главная цель полового воспитания – подготовить достойного семьянина, сформировать всесторонне развитую личность.

Поставленная цель может быть достигнута путем разрешения многих задач, составленных по следующей программе:

1. Половое воспитание детей в семье, школе с раннего возраста в процессе формирования личности и ее культуры.
2. Формирование психологических, социально-психологических, сексуально-поведенческих, семейно-бытовых черт женственности и мужественности детей разного пола.
3. Формирование высокой культуры общения мужчины и женщины между собой, с родными и близкими, с товарищами по учебе и незнакомыми людьми.
4. Психологическая и личная гигиена пола, гигиена половой жизни.
5. Подготовка ко вступлению в брак, формирование естественного стремления к созданию семьи.
6. Сохранение свежести благородных чувств любви, уважения и симпатии в супружестве.
7. Воспитание детей – основа семейного счастья и стимул сознательной деятельности человека.

*** © Вайда С.Н., Боянжу М.Г., Кеда С.Ф.**

8. Сохранение и укрепление сексуального здоровья в супружестве.

9. Совершенствование функций семьи как самостоятельной, социально значимой группы общества.

Проблемы полового воспитания многогранны по содержанию и многоступенчаты во времени. В разрешении ее учавствуют все, кто соприкасается с детьми (родители, воспитатели, педагоги, психологи, врачи), и действия их должны быть четко согласованными. Нет ничего более вредного в проблеме полового воспитания, чем противоречивость рекомендаций.

По профессиональной сущности половое воспитание относится к комплексным проблемам.

В нем тесно переплетаются медицинские (гигиенические, сексологические), психологические (личностные и межличностные), педагогические, юридические и социальные аспекты.

Педагоги, воспитатели должны быть в известной мере подготовлены по каждой из упомянутых отраслей знания. Для того чтобы помощь подрастающему поколению в психосексуальном развитии была действенной, она должна быть дифференцированной применительно к чрезвычайно разнообразным культурным традициям, этническим особенностям и социально-экологическим условиям различных регионов нашей страны. Половое воспитание должно помочь молодым людям избежать разочарований в сексуальных отношениях, в браке и семье, облегчить развитие их личности и психосексуальное развитие, смягчить трудности перехода ко взрослой жизни так, чтобы они могли удовлетворить эмоциональные и сексуальные потребности без нарушения основных социальных норм и благополучия других людей.

Без полового воспитания невозможно подготовить подрастающее поколение к семейной жизни, к воспитанию детей, предупредить распад браков, поднять рождаемость, обеспечить эффективную профилактику психических травм на сексуальной почве, неврозов, сексуальных расстройств, дисгармонических отношений в браке, венерических заболеваний.

Оптимальная организация полового воспитания требует практического, а не декларативного учета того, что оно является аспектом воспитания в целом и не может стать самостоятельным видом воспитания. Половое воспитание требует согласования усилий семьи и школы: педагоги и психологи должны взять на себя ответственность за специфическое психолого-педагогическое консультирование семьи. Половое воспитание предпола-

гает согласование различных этапов воспитания в рамках единой организационной школьной структуры, преемственность полового воспитания.

Для достижения необходимого социального эффекта в процессе полового воспитания необходимо решить ряд конкретных педагогических задач, к числу которых относятся следующие:

– воспитывать способность понимания других людей и чувство уважения к ним не только как к людям вообще, но также как к представителям мужского или женского пола, способность учитывать и уважать специфические половые их особенности в процессе совместной жизни и деятельности;

– воспитывать способность и стремление оценивать свои поступки в отношении других людей с учетом их половой принадлежности, вырабатывать понятие хорошего и плохого поступка в сфере межличностных отношений;

– воспитывать стремление иметь прочную, здоровую и дружную семью, сознательное и ответственное отношение к воспитанию своих детей;

– воспитывать ответственное отношение к своему здоровью и здоровью других людей; сформировать убеждение о вреде и опасности ранних половых связей, о недопустимости безответственности и легкомыслия в отношениях с лицами другого пола; сформировать понятия дозволенного и недозволенного в этих отношениях;

– вырабатывать правильное понимание взрослости – ее содержания, истинных признаков, проявлений и качеств.

Основными принципами полового воспитания являются:

– единство воспитательных усилий семьи, школы и общественности, учет круга общений и путей информации учащихся (девочек, мальчиков), поиск и реализация возможностей воздействия на них;

– полное использование всех возможностей для воспитательной работы, имеющихся в учебных предметах, уроках, внеклассной работе, а также их преемственность и взаимосвязь; неотделимость полового воспитания, от всей учебно-воспитательной работы;

– комплексность и систематичность воспитательных воздействий в интересах полового воспитания, их осуществление с учетом возрастных и индивидуальных особенностей девочки, девушки; мальчика, юноши, на основе доброжелательности, понимания, уважения и требовательности. Половое воспитание является составной частью общего учебно-воспитательного про-

цесса, оно включено в программу школы и проводится силами педагогов, воспитателей, школьных психологов, совместно с членами семьи.

Половое воспитание не может быть ограничено одной или даже несколькими беседами, оно, как и всякое воспитание, должно быть комплексным и складываться из ряда дополняющих друг друга аспектов. Это – подражание примеру воспитания, участие в уроках, беседах и дискуссиях на соответствующие темы. Многосторонний подход позволяет не только снабдить необходимой информацией, но и выработать моральные основы поведения учащихся.

Большую роль играет личный пример всех, с кем встречаются ребенок и подросток, средства массовой информации (газеты, журналы, радио, кино и телевидение, произведения искусства и культуры).

Родители первыми начинают половое воспитание своих детей, даже если сами об этом не знают или не хотят этого. Родители часто не осознают, что происходит процесс воспитания, поскольку большая часть информации передается не в словесной форме, а на примере поведения самих родителей и через их установки. Комплексность означает воспитание всеми средствами и во всех ситуациях.

Не только беседы родителей в семье, но, главным образом личный пример, и не в каких-то парадных случаях, а постоянно, год за годом. Личный пример, прежде всего, заключается в мужественности отца и женственности матери. Следует помнить, что они служат как бы образцами, эталонами мужчины и женщины вообще. Пример родителей не остается в сознании, но постепенно пропитывает бессознательную сферу, становясь основным мотивационным механизмом. Известное упрямство и негативизм подростков по отношению к родителям не отменяет их глубокой бессознательной зависимости от родителей. После периода подросткового сопротивления наступает усвоение родительского опыта и поведения:

– непрерывность – половое воспитание должно начинаться с раннего возраста и продолжаться всю жизнь;

– правдивость – проводя половое воспитание, надо давать детям только правдивую информацию;

– доверие – полноценность полового воспитания может быть только при полном доверии ребенка ко взрослому;

– этика – любая беседа с ребенком не должна сопровождаться двусмысленными намеками, все вопросы воспитатель

должен излагать серьезно; детям необходимо привить нравственные, лишенные пошлости взгляды;

– понятность и ясность – предусматривает проведение полового воспитания с учетом реальных возможностей умственного развития ребенка;

– индивидуальный подход – нужно учитывать возраст, пол, психофизиологические особенности и уровень умственного развития ребенка, условия семейного воспитания.

Правильной является рекомендация ученых-сексологов, что пока ребенок, познающий окружающий мир, не начнет сам задавать вопросы, не следует провоцировать эти вопросы с тем, чтобы не пробуждать раньше времени интерес к сексуальным проблемам. Однако, если уж вопрос задан, то на него надо дать правильный ответ, соответствующий уровню развития ребенка и по содержанию не выходящий за рамки заданного вопроса.

С учетом индивидуально-психологических особенностей ребенка необходимо помочь ему в формировании полового самосознания и полоролевого поведения; следует знакомить его с половыми различиями, обучать общению со сверстниками. При этом не надо забывать, что родители сами должны быть образцом мужества и женственности. Необходимо уделять больше внимания духовно-эстетическому развитию ребенка и сформировать у него такие качества личности как уважение, восхищение, сострадание, способность любить, благодарность, воспитание воли, умение справляться со своими желаниями и чувствами.

Одна из главных воспитательных целей заключается в воспитании альтруизма (заботы о других людях), в том числе сексуального альтруизма.

Такая задача невыполнима, если подросток не видит постоянного присутствия этого качества у людей, с которыми он общается. При дифференцировании полового воспитания девочек, мальчиков, младших и старших подростков, девушек, юношей следует учитывать:

во-первых, уровень общего развития воспитуемых, способность их к восприятию, осознанию, анализу информации разной степени сложности;

во-вторых, объективную и субъективную их заинтересованность в получении определенной информации, будь то словесно выраженная информация или же информация в наглядно-образной форме;

в-третьих, характер деятельности воспитуемых, а также

особенности их поведения и взаимоотношений с представителями своего и противоположного пола;

в-четвертых, уровень «биологической» зрелости, характер физиологических изменений в организме;

в-пятых, общие закономерности формирования классного коллектива, а также конкретные особенности класса, в котором учится ребенок;

в-шестых, особенности взаимоотношений в семье и ее влияния на воспитуемых.

К средствам воспитательного воздействия при половом воспитании относятся:

– правильная и своевременная реакция взрослых на те или иные особенности поведения девочки, подростка, девушки, ее взаимоотношения со сверстниками мужского пола, эмоциональная оценка этих особенностей, правильная реакция на те или иные проявления сексуального развития девочки, подростка, девушки, основанная на твердом знании того, что в ее развитии является правильным, а что – отклонением от нормы. Педагоги обязаны всегда помнить, что их реакция на все эти проявления – один из важных путей полового воспитания;

– примеры правильного отношения взрослых к представителям другого пола, основанного на уважении не только человека вообще, но и человека как представителя противоположного пола;

– сообщение ученице определенным образом ориентированной информации – как в ответ на ее вопросы, так и по собственной инициативе, индивидуально или в виде специально организованных бесед, занятий, а также информации, включенной в содержание различных учебных предметов. Эта информация может быть донесена как раздельно – по половой принадлежности, так и совместно для мальчиков и девочек, юношей и девушек. Важное значение имеет контроль за читаемой литературой, соответствующие рекомендации, обсуждение прочитанных книг.

Известно, что для закрепления определенных воспитательных воздействий необходима соответствующая деятельность воспитуемых.

Специфика полового воспитания заключается в том, человек в любом виде деятельности не может выступать как существо вне пола. Поэтому любой вид деятельности учащихся – работа, общение, познание – может служить интересам полового воспитания, если педагоги дают особенностям этой

деятельности свою оценку не вообще, а с позиций существования двух полов, важности и общественной ценности, определённого характера различий между ними.

Сообщаемая школьницам информация, независимо от того, ответ это на вопрос, беседа или занятие, должна находиться на доступном пониманию девочки, подростка уровне, быть естественнонаучной по характеру с акцентом на нравственную сторону, интересной и достаточно исчерпывающей, чтобы школьница была ею удовлетворена и не искала других источников информации, корректной по форме, даже если это что-либо не вполне приличное с точки зрения педагога, по своему характеру побуждающей, т.е. вызывающей стремление узнать что-то новое, задуматься о нравственной и общественно значимой стороне отношений представителей мужского и женского пола. Половое воспитание следует осуществлять с использованием всех традиционных методов педагогического воздействия, не возводя его в ранг чего-то особенного, специального, а тем более таинственного. Не всё то, что имеет значение для полового воспитания, может использоваться специально, более того, нарочитость некоторых ситуаций может лишь помешать воспитательному эффекту.

Неправильное половое воспитание связано с неверными психологическими установками взрослых по отношению к другому полу, к детям, к самому половому воспитанию. Мешают половому воспитанию, как и любому другому аспекту воспитания, и конфликты между взрослыми и детьми. В основе этих конфликтов, значительно усиливающихся у учащающихся в подростковом и юношеском возрасте, лежат некоторые особенности реакций взрослых на поведение детей. Хотя в развитии человека и выделяют различные периоды, всё же это развитие внутренне является единым, и во все его периоды подход должен быть одинаковым. В его основе должно лежать уважение к другому человеку, даже если это ещё совсем маленькие девочка, мальчик, стремление понять истинные мотивы определенного поведения девушки, юноши, сдержанность в отношении различного рода запретов. Мешает в отношениях с детьми отсутствие способности на любой вопрос взглянуть с разных точек зрения. Взрослые оказываются не способными, встать на другую точку зрения, хотя бы на время, понять мотивы поведения своей дочери, своего сына. Для того чтобы в отношениях с девушками, юношами у взрослых не возникало конфликтов, а также смыслового барьера, который в

известной степени может расцениваться как защитная психологическая реакция, следует избегать поучений, отчитываний, нравоучений, а говорить всегда строго по существу дела, не подменяя своей эмоциональной реакцией спокойный и доброжелательный анализ ситуации или поведения девушки или юноши. Нужно оберегать первую дружбу мальчиков и девочек. Этой дружбе надо помочь, направить ее, уберечь от пошлости и грязи. Строгость в воспитании, конечно, нужна, но это должна быть строгость умная, добрая, справедливая. Влияние родителей и воспитателей должно сказываться на всей системе организации жизни девушек и юношей. Когда школьный коллектив живет большими интересами, ученики заняты разносторонней деятельностью, между мальчиками и девочками возникает настоящая дружба. От взрослых требуется помощь в создании содержательных товарищеских отношений.

Перед педагогами, воспитателями, родителями возникают вопросы выбора путей и методов полового воспитания. В дошкольном возрасте это личный пример, разъяснения и ответы на вопросы, подкрепление желательного и пресечение нежелательного поведения, обращение к литературе, прежде всего к сказкам, которые позволяют ребенку легко усвоить информацию о поле и отношениях полов. Детям надо помогать осознать себя мальчиками или девочками и гордится принадлежностью к своему полу. Эти здоровые установки укрепляют эмоциональное ядро личности, способствуют более удовлетворительной психологической адаптации и возможности установления отношений со сверстниками.

Желательно, чтобы еще до поступления в школу дети получали нужную информацию о поле, рождении ребенка. Если же родители на это не решились до школы, то должны наверстать упущенное в младшем школьном возрасте с тем, чтобы ребенок по сравнению с другими детьми не чувствовали себя неуверенно. Уместно предостеречь детей от возможных сексуальных притязаний старших и чужих. В школьном возрасте круг возможных путей расширяется и деформируется. В процессе учебно-воспитательной работы по различным разделам учебных предметов возникают большие возможности для полового воспитания и передачи необходимых знаний. На уроках гуманитарного цикла могут обсуждаться психологические, социальные проблемы пола. Внешкольная работа, в частности в форме просмотров специально подобранных кинофильмов, дает дополнительные возможности для обсуждения нравственно-

этических и психологических проблем пола. Этой цели могут быть посвящены тематические посещения художественных музеев, позволяющие воспитывать чувство гордости за человеческое тело и понимание его красоты. Воспитательная работа будет проведена с большей отдачей, если в ней примут участие родители учащихся. Они не только должны быть информированы о содержании проводимого воспитания, но и могут стать активными помощниками в этом важном деле.

Со вступлением детей в школьный возраст появляются новые проблемы, и требования к воспитателям в целом меняются. Непременным условием работы в области полового воспитания следует считать высокую нравственность воспитателей и их высокое профессиональное педагогическое мастерство. Пренебрежение к этому требованию может нанести вред не только воспитуемым, но и всему делу полового воспитания в целом.

Предпосылкой успеха в беседах с подростками является то, насколько серьёзно относятся к ним старшие, насколько верный тон они выбрали. Говоря с подростками о проблемах половых отношений, надо увязывать их с действительностью. Эти высказывания не должны расходиться с жизненной практикой самих родителей. Необходимо обращать внимание подростков на то, что половые отношения – часть тесных любовных отношений, они предполагают наличие определенной степени зрелости личности и не должны быть самодовлеющими, ставить под угрозу здоровье, учёбу, профессиональное и личностное развитие партнёров. У юношей следует воспитывать чувство ответственности по отношению к подругам. Они должны знать, что использование девушки в качестве только средства для достижения собственного удовлетворения является безнравственным. Уместны беседы с юношами и девушками о правильном выборе партнёра. Желательно использовать содержание телепередач, книг, кинофильмов при беседах об интимных отношениях. Следует развивать спокойное, положительное, уважительное отношение к своеобразию интеллектуальных и эмоциональных проявлений, к поведению представителей своего и противоположного пола.

Подросткам необходимо познакомится с такими чувствами, как любовь, уважение, дружеское и товарищеское отношение, с тем, чтобы уметь разбираться в их проявлениях у себя и других. Зная половые особенности поведения, подросток должен быть информирован о сексуальном поведении и его отклонениях, так как это может уберечь его от многих ненужных трудностей, а

иногда и серьёзных ошибок. Необходимо познакомить с нормами полового поведения и сексуальными установками, принятыми в нашем обществе, чтобы молодёжь могла принимать во внимание мнение других людей о своём поведении и особенностях личности. Важно помочь сформулировать собственные моральные принципы, что сделает молодёжь более самостоятельной, осмотрительной и дальновидной при принятии решений в половом и сексуальном поведении.

Половое воспитание выступает не как действие родителей на ребёнка, а как их взаимодействие с ним, и оказывается тем более успешным, чем более высокий уровень воспитанности самого взрослого.

Лишь с учётом этого возможно построение взаимодействия семьи и внесемейной среды по подготовке детей к семейной жизни.

В отношении детей дошкольного и младшего школьного возраста отдельные родители часто придерживаются тактики «бесполого воспитания», не учитывая в проектах личности детей половые различий; дифференцированный подход связан с подростковым возрастом и осуществляется отцом и матерью по-разному. Недооценка половых различий в семейном воспитании, по-видимому, является одной из главных причин психологической неподготовленности некоторых молодых людей к брачно-семейной жизни. Культура половой жизни, сексуальная мораль, практические стороны планирования семьи является важной частью полового воспитания.

Чтобы учителя разумно использовали свои уроки для полового воспитания, но не переусердствовали, полезно время от времени обсуждать на педагогических советах, какую информацию о сексуальности они считают наиболее актуальной для своих учеников, тогда учителя будут постоянно иметь в виду перечень тем, которые могут заинтересовать учеников и смогут подготовиться к их обсуждению. Кроме того, на педагогических советах полезно поделиться опытом и рассказать о наиболее удачных или неудачных попытках обсуждения этих тем на уроках. Учителя, конечно, должны иметь хорошую специальную подготовку по половому воспитанию. Активный обмен мнениями на педагогических советах имеет то преимущество, что позволяет учителям, воспитателям лучше ориентироваться в знаниях и проблемах подростков. Занятия такого рода могут включать в себя и приёмы ролевого тренинга в виде разыгрывания широкого круга ситуаций, связанных с отношениями полов, –

известно, что проделанное запоминается намного глубже и прочнее, чем только увиденное или услышанное. Из широкого круга методов воспитатель выбирает те, которые больше соответствуют задачам текущего момента полового воспитания и его собственным возможностям. Жёсткая регламентация методического спектра и стандартизация методов прямо противопоказаны делу полового воспитания.

Построение учебных занятий по половому воспитанию и распределение изложения материала имеет свою специфику:

– назидательные беседы следует считать наиболее эффективными при занятиях с детьми 1-2 классов. В последующим такая форма воспитания зачастую даёт результат, противоположный ожидаемому;

– для детей 4-6 классов наиболее приемлемая, увлекательная информация (рассказы, телепередачи, кинофильмы, романы, повести);

– при проведении занятий с подростками, юношами и девушками следует придерживаться логического, научно аргументированного изложения материала.

– попутные отступления, жесты, интонация, мимика, выразительная зрительная фиксация на том или ином моменте дают весьма положительные результаты и вполне приемлемы на занятиях со школьниками любого возраста.

Уместны также примеры из жизни замечательных людей, либо рассказы об известных учащимся людях, у которых гармонично сложилась семейная жизнь, стихи из любовной лирики.

Следует подчеркнуть, что обсуждение с учащимися старших классов на специальных уроках некоторых сторон половой жизни имеет свои особенности. Многолетний опыт показывает, что однократная беседа по гигиене половой жизни в лучшем случае не даёт положительных результатов, а чаще всего ухудшает микроклимат в коллективе учащихся. Также парадоксальные результаты связаны с различным уровнем информированности учащихся.

Первые занятия (общие для мальчиков и девочек) освещают элементарные вопросы гигиены пола, гигиенические требования к внешнему виду, понятие о красоте внешней и духовной, правила общения между мужчиной и женщиной, знаки внимания по разным поводам. В конце беседы целесообразно перед учащимися поставить ряд вопросов, на которые они должны будут ответить (высказать свое мнение) на последующих занятиях. Характер вопросов должен зависеть от уровня общего

развития учащихся.

Последующие беседы при необходимости проводят раздельно для юношей и девушек. Освещаются следующие темы: анатомия и физиология половой системы человека; половая зрелость, её периоды (биологический, физиологический, социально-психологический); гигиена девушки, гигиена юноши; последствия преждевременных (ранних) половых контактов; деторождение (может быть самостоятельной темой для раздельных занятий); материнство, отцовство, как положительные, обновляющие психоэмоциональные переживания, возвышающие достоинство человека. В дальнейшем беседы строятся на программе, но тематика их видоизменяется либо дополняется в зависимости от возникшей необходимости. Большое воспитательное значение имеют занятия, на которых происходит обмен мнениями (вопросы и ответы, дискуссия). На них педагог может интегрировать нравственные установки, касающиеся полового поведения, которые развенчивают безнравственное поведение и утверждают высоконравственные поступки в общении мужчин и женщин. Тема (болезни передаваемые половым путем) может быть раскрыта на практических занятиях, во время дискуссий и ответов на вопросы, а также во время бесед в узком кругу при необходимости с участием различных специалистов.

При рассмотрении вопросов полового воспитания используется градация возрастных групп: дошкольного (3-5 лет), младшего школьного (6-10 лет), среднего (11-14 лет), старшего школьного возраста (15-17 лет) и половой зрелости (18-25 лет).

При осуществлении полового воспитания девочек (1-4 классы) следует учитывать такие моменты, как начало воспитательного воздействия школы, процесс адаптации детей к учебной нагрузке, к школьной жизни, формирования классного коллектива.

Девочки скорее и легче адаптируются к новым условиям, чему в существенной степени содействует тот фактор, что по уровню «биологической» зрелости они заметно (в 1 – 1,5 раза) опережают мальчиков.

Содержание полового воспитания в младших классах включает такие важные вопросы, как понятие семьи, место семьи в обществе, права и обязанности членов семьи, взаимопомощь в семье, преемственность поколений, семейные традиции, половые различия в природе и человеческом обществе, общественные семейные традиции. В интересах воспитания могут быть использованы любые ситуации из жизни класса, различные конфликтные ситуации между мальчиком и девочкой, пропо-

ведовать «рыцарское» отношение мальчиков к девочкам. Девочки младших классов почти не имеют, как правило, опыта совместной деятельности с мальчиками. Необходимо организовать совместную деятельность мальчиков и девочек в классе, сформировать у них способность к разделению обязанностей в интересах общего положительного результата.

Большое воспитательное значение имеют беседы учителя о гигиене пола, а также осмотр школьного врача либо медсестры, при котором определяется общий и индивидуальный режим в зависимости от физического развития и состояния здоровья. Дети в этом возрасте проявляют интерес к вопросам рождения человека. Пытливый ум их жаждет новых познаний. Им можно объяснить, что такое зародышная клетка, что они развиваются в организме матери. Несомненно, позднее, в 5-6 классе, они в курсах ботаники, зоологии и биологии узнают подробности процесса оплодотворения.

При осуществлении полового воспитания младших подростков (5-6 классы) следует учитывать, что в этом периоде школьницы уже адаптировались к учебному процессу, хотя переход в пятом классе на предметное обучение снова усиливает приспособительные процессы в организме.

Продолжает развиваться классный коллектив, который оказывает большое воспитательное воздействие на учащихся. В этом периоде на особенностях состояния и самочувствия, на отношении к обучению и друг к другу в значительной степени сказывается процесс полового созревания, особенно интенсивно происходящий в 5-6 классах.

Сложность полового воспитания младших подростков связано с тем, что половое созревание у девочек начинается на 1,5-2 года раньше, чем у мальчиков, и именно в этом периоде педагог фактически имеет перед собой две разновозрастные группы детей, объеденные общими задачами обучения. Основной задачей полового воспитания в этом возрасте является преодоление или профилактика негативизма девочек и мальчиков, развитие у них потребности совместной деятельности и способности взаимно учитывать и взаимно уважать их половые особенности.

Важно именно в этот период организовывать совместные мероприятия (например, походы, экскурсии, совместные роботы по самообслуживанию в школе), которые давали бы возможность подросткам убеждаться в наличии положительных качеств у каждого школьника и необходимости равных и дружеских

отношений между мальчиками и девочками.

Дети среднего школьного возраста именуются подростками. Важность подросткового периода заключается в том, что именно в эти годы закладываются основы морального и социального облика будущего гражданина. Во время полового созревания (девочки в 9-12 лет, у мальчиков в 12-13 лет) в организме происходят значительные качественные сдвиги, которые связаны как с координацией всех физиологических процессов, так и с уравновешиванием личности с окружающим миром. Происходит то, что в педагогической литературе называется самоутверждение, самовыражением личности.

Одновременно мальчик-подросток чувствителен, чуток и доверчив. Под влиянием новых, неведомых ему ранее чувств и желаний робко ищет дружбы с девочкой-сверстницей. Психология пола у подростков отличается неустойчивостью. В начале они любят свою мужскую и девичью кампанию, а к 13-14 годам появляется желание учиться и дружить попарно. Они отходят от группового принципа и начинают избирать друзей по душе. В дружбе хотят показать себя с лучшей стороны. Долг семьи – помочь детям не допускать ошибок в выборе друзей, направлять дружбу по правильному пути. В этом случае отдельные подростки стремятся к половой близости. Преждевременная половая жизнь приводит к бесплодию или к рождению ребенка у несовершеннолетней матери, которая сама ещё, по существу, не вышла из детского возраста.

При осуществлении полового воспитания старших подростков (7-8 классы) следует учитывать, что основной особенностью этого периода является их активная деятельность на основании формирования стойких мотивов поведения. Особенности развития старших подростков позволяют рекомендовать такие формы полового воспитания как диспуты, научные сообщения учащихся, подготовленные под руководством педагога. В этом периоде необходимо углубить вопросы семейных отношений. Значительное внимание должно быть уделено необходимости правильной мотивации поведения человека в сфере взаимоотношений полов, с акцентом на социальное их значение. Нужно формировать у подростков убежденность в необходимости собственного стиля поведения и наличия внутренней постоянной мотивации поведения, что даёт устойчивость по отношению к случайным неблагоприятным влияниям.

При осуществлении полового воспитания девушек (9-10-11 классы) следует учитывать, что в этом возрасте происходит

завершение в основном формирования личности, развитие гражданской зрелости, становление жизненной позиции. Девушки строят планы на будущее, сопоставляя их с собственными возможностями, нередко, правда, переоценивая последние. В этом периоде половое воспитание должно быть в первую очередь направлено на адаптацию девушек к новым социальным условиям, которые заключаются в признании окружающими их взрослости, во всё большей свободе их поведения и общения с другим полом, организации их досуга.

Половое влечение у юношей и у девушек (старший школьный возраст) несколько различается. Девушки могут испытывать чувство влюбленности и обожания на расстоянии. У юношей преобладает элемент чувственной любви. И те, и другие в этом возрасте стараются как можно больше узнать об интимной стороне половой жизни. Половое влечение и желание нравиться у девушек появляется на 2 – 3 года раньше, чем у юношей. У одних девушек ярко выражено кокетство. В поведении других преобладают непомерно высокие требования к своей внешности. Юноши свое стремление к дружбе и любви проявляют робко, неумело, застенчиво. Иногда юноша, маскируя свои чувства от окружающих, ведет себя грубо, развязно по отношению к девушке. В этом возрасте завершается формирование психологии пола. Развязность, цинизм, грубость, как со стороны юноши, так и особенно со стороны девушки накладывают отрицательный отпечаток на половое поведение, создают почву для легкомысленных поступков. Поощрение кокетства у девушек и фривольности у юношей способствует ранним половым связям. При этом половая близость совершается обычно в неподходящих условиях и при отсутствии элементарных знаний. Поэтому у девушек может развиться половая холодность, а у юношей психогенная импотенция. Преждевременная половая жизнь наносит человеку большой вред и в психоэмоциональном отношении, нередко вызывая ощущение бесцельности, пустоты, потерянности.

Исходя из параллелей соматического и психоэмоционального развития, можно выделить 4 типа становления сексуальности подростков-девочек:

1. Нормальный тип становления сексуальности у девочек-подростков. В этом случае отмечается соответствие уровня половой зрелости и психосексуального развития, совпадения календарного и биологического возраста. Девочки информированы в вопросах половой жизни соответственно своему

возрасту, принимают свой сексуальный статус. Данный тип можно считать «гармоничным».

2. Ускоренный тип становления сексуальности. Темпы физического и психосексуального развития опережают календарный возраст. Девочки испытывают потребность в половой близости, способны принимать самостоятельные решения о начале половой близости, способах контрацепции. Как правило, девочки оценивают свой сексуальный статус удовлетворительно.

3. Замедленный тип становления сексуальности. Темпы физического и психосексуального развития отстают от календарного возраста. Девочки выглядят моложе своих лет, инфантильны. Они признают значимость сексуальной жизни, но не проявляют к ней особого интереса.

4. Диссоциированный тип становления сексуальности. Темпы полового и психосексуального развития не совпадают. Выделяется несколько подтипов:

– Отвергающая девочка – хорошо развита физически, часто имеет опыт сексуального общения, но отвергает значимость сексуальной жизни. Хорошо интеллектуально развита, гиперсоциальна, «морализует», ориентирована на достижение общественных успехов, отказывается от перспектив замужества, любовной жизни, не имеет репродуктивной установки.

– «Амбивалентная» девочка – достаточно развита физически, признает значимость сексуальной жизни, однако при попытках реализовать свою сексуальность «оживляются» иррациональные установки, в результате чего девочка испытывает любовную неудачу, испытывая состояние фрустрации, внутреннего конфликта, чувство вины, которые она переживает или проецирует вовне. В результате этого отношение ее к сексуальности становится двойственным.

– Девочка достаточно развита физически, живет половой жизнью, сменила несколько сексуальных партнеров, однако при расспросе выясняется, что объективный уровень ее психосексуального развития находится на этапе платонического фантазирования.

– Девочка запаздывает в физическом развитии, обнаруживает некоторое отставание, находится на этапе платонического или эротического фантазирования психосексуального развития, но вступает в сексуальные отношения (по типу воспитания матерью в семье).

– Девочки, живущие по принципу «двойной морали». Как правило, в данном случае имеется эмоциональное отвержение

со стороны родителей или матери, или контроль родителей без учета потребностей девочки. Девочки отрицают сексуальный опыт, держат родителей в неведении относительно своей половой жизни, но имеют опыт сексуальной жизни, успешно решают вопросы контрацепции.

Все это предполагает как широкий круг вопросов, подлежащих рассмотрению, так и использование в половом воспитании разнообразных форм педагогического воздействия. При этом следует учитывать, что эффективность воспитательной работы возможна лишь при условии обязательного учета педагогами нового положения старшеклассников в «мире взрослых», что дает возможность надеяться на установление доверительных и равноправных отношений между ними и девушками, юношами. В связи с тем, что юноши и девушки в основном ответственно подходят к своему будущему, практически нет недозволенных границ, в которых могут обсуждаться основные вопросы. Важно лишь, чтобы познание законов и норм взаимоотношений полов осуществлялось в корректной форме и было строго научным по существу.

Основными темами для серьезного разговора с девушками должны служить такие проблемы, как основные жизненные ценности человека, личная ответственность человека перед обществом. Ранее полученные гигиенические сведения необходимо дополнить понятием о генетических заболеваниях и ознакомить их с назначением медико-генетических консультаций, сведения о физиологии беременности и родов, о методах предупреждения беременности. Большое внимание следует уделить физиологическим аспектам рождения детей, вопросам ухода за ребенком, ответственности родителей за воспитание детей.

Необходимо также дать девушкам основные сведения о сексуальных взаимоотношениях между супругами и основных опасностях, их подстерегающих, особенно на первых этапах совместной жизни.

Педагогический опыт и медицинская практика неоднократно подтверждали, что игнорирование полового воспитания нередко отрицательно сказывались как на моральном, так и на физическом состоянии юноши и девушки. Школа и семья призваны воспитывать не только достойного гражданина, но и полноценного семьянина. Половое воспитание, составной частью которого является половое образование, требует от родителей, педагогов, психологов, врачей определенных знаний

в области физиологии, психологии пола, возрастной педагогики.

Правильное половое воспитание – это не только обеспечение правильного, нормального развития половой системы, но и формирование культуры взаимоотношений между людьми разного пола, развития коммуникабельности. Половое воспитание не должно быть изолированным от общего воспитания, так как чрезмерная фиксация внимания на вопросах половых взаимоотношений может способствовать ранней эротизации. Только при полной взаимосвязи и взаимозависимости всех форм воспитания можно достичь гармонии в физическом, психологическом и половом развитии человека.

Половое воспитание нельзя подменять половым просвещением, которое при неправильном проведении вызывает преждевременное половое любопытство. Семья, созданная на основе взаимной любви, дружбы, уважения – самая лучшая гарантия полноценного воспитания и развития ребенка.

Література:

1. Юнда И.Ф., Юнда Л.И. Социально-психологические и медико-биологические основы семейной жизни. – К.: Вища школа, 1990.
2. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 1986.
3. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. В семье сын и дочь. – М.: Просвещение, 1985.
4. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989.
5. Руководство по сексологии / под ред. Либиха С.С. – С-Петербург: Питер, 2001.
6. Лявшина Г.Х. Сексуальное воспитание детей и подростков. – М.: Диля, 2003.

Гусь Т.Й., Фокіна І.О.*

СИСТЕМА ВИХОВНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

У статті розглядається створення в загальноосвітньому навчальному закладі сучасної виховної системи, у якій ураховується соціальне замовлення, традиції школи, внутрішній світ вихованців, рівень сформованості в учнів соціальних рис, діяльність педагогічного колективу, ставлення батьків до школи, особливості мікрорайону, регіону, мета та завдання виховання.

В умовах національної розбудови школи виникає необхідність розробки сучасної виховної системи в усіх типах навчально-виховних закладів. У Державній національній програмі

* © ***Гусь Т.Й., Фокіна І.О.***

«Освіта» її створення розглядається як один із «Основних шляхів реформування виховання». Щоб вирішити цю проблему потрібно поставити перед педагогічними колективами такі завдання, виконання яких забезпечить функціонування ефективної виховної системи з елементами новизни, творчості, зі зміною позицій у взаєминах «учитель – учень», систему, яка вимагатиме розвитку в педагогів і дітей внутрішньої мотивації до самопізнання, саморозвитку, самонавчання, самоосвіти.

Виховна система включає в себе цільову установку з урахуванням реальних можливостей педагогічного й учнівського колективів, конкретний зміст виховання, організаційні форми, взаємодію із середовищем, організацію адекватних педагогічних впливів.

Виховна система передбачає максимальну індивідуалізацію і диференціацію виховного процесу, побудову його на діагностичній основі. Вона повинна бути гнучкою й динамічною, ґрунтуватися на засадах педагогіки життєтворчості.

На сучасному етапі розвитку суспільства педагогічний колектив спеціалізованої школи № 52 ім. Т.Г.Шевченка, розуміючи потребу докорінного переосмислення виховної системи, насамперед виходить з таких позицій:

1. Визнання того, що школа – навчальний заклад, покликаний відповідати потребам і умовам сучасного етапу соціального розвитку України та забезпечити освітні потреби мешканців міста.

2. Задовольняти освітні потреби слід якісно. Школа має бути конкурентоздатною й престижною, а це можливо лише в режимі неперервного розвитку й творчого пошуку прогресивних технологій, методик зростання професіоналізму на педагогічному та управлінському рівні.

3. Вирішуючи ці завдання, школа має забезпечувати різні види діяльності в широкому спектрі позакласної сфери – гуртковій, клубній, спортивній, художньо-естетичній роботі, учнівському самоврядуванні.

Кожна загальноосвітня школа має виробити виховну систему з формування соціального досвіду, ураховуючи соціальне замовлення, оформлене на рівні різних спільнот (сім’я, школа, мікрорайон, регіон, країна, планета); рівень сформованості в учнів окремих соціальних рис (якостей); особливості школи (умови, традиції, склад педагогічного колективу і таке інше).

Виховна система школи включає в себе мету й завдання виховання, зміст, форми й методи, діагностику кінцевих результа-

тів. Постійно відпрацьовується механізм її самовідтворення через управління та учнівське самоврядування. На основі матеріалів педагогічних спостережень і експериментальної роботи здійснюється корекція виховної системи, окремих блоків чи її структурних компонентів. Отже, у кожний конкретний період виховна система, відзначаючись логічною цілісністю й наступністю є своєрідною і неповторною, адже змінюється соціальне замовлення, умови діяльності школи, вихованці та вихователі.

Необхідність школі мати власну виховну систему сприймається сьогодні як актуальна науково-практична проблема. У державній національній програмі «Освіта XXI століття» її створення розглядається як один з «основних шляхів реформування виховання».

Громадськість хоче бачити школу, засновану на свідомій дисципліні, розумній вимогливості до учнів. Школу, що відповідає санітарно-гігієнічним і естетичним вимогам. Школу, у якій поважають права дитини, у якій учням створюють не лише фізичний, а й душевний комфорт.

Батьки хочуть:

- щоб школа підготувала дітей до вступу у вищі навчальні заклади (82%);
- щоб дитина росла здоровою особистістю, відвідуючи спортивні секції в школі (53%);
- щоб дитина перебувала в шкільному просторі до 17 років (75%);
- щоб дитина отримала художньо-естетичний розвиток (68%).

Учні хочуть:

- щоб у школі їх поважали, бачили в них особистість (90%);
- щоб можна було в школі поспілкуватися та цікаво провести дозвілля (89%);
- щоб можна було виявити себе як творчу особистість в учнівському парламенті та житті школи (77%);
- отримати хороші знання (71%).

Це – дані анкетувань, проведених класними керівниками, психологом школи та адміністрацією.

У школі створено працездатний колектив з достатнім професійним і творчим потенціалом, діє учнівський парламент, який є підтримкою педагогічному колективу школи й рушійною силою виховного процесу в школі. Школа має реальні підтвердження успіхів своєї праці в багатьох напрямах.

Важливе місце в системі виховної діяльності школи посідає

управління навчально-виховним процесом. Це чіткий розподіл обов'язків між адміністрацією, усіма членами педагогічного колективу, творча співдружність класних керівників, використання ініціативи громадських організацій, залучення учнівського самоврядування тобто чіткий розподіл праці та встановлення функціональної залежності між усіма педагогічними системами та підсистемами. З метою забезпечення відповідності діяльності школи державним стандартам та надання допомоги вчителям у підвищенні рівня виховної роботи, у школі постійно здійснюється управління та внутрішкільний контроль за виховною роботою.

Для підбиття підсумків різних видів контролю за станом виховної роботи використовуються такі форми: накази, індивідуальні бесіди, винесення відповідних питань на нараду при директорі, на засідання педагогічної ради, методичні об'єднання та наради класних керівників. Виконуючи основні завдання виховання учнів у школі, спільно з педагогічним колективом використовуємо різноманітні форми й методи роботи: колективні творчі справи, години спілкування, бесіди, свята, зустрічі, екскурсії, конкурси, огляди, акції, виставки.

Конкретне планування виховної роботи школи – важлива умова її успішної діяльності. Плануючи виховну роботу, спільно з адміністрацією школи, класними керівниками, учителями-предметниками, активом учнівського самоврядування складаємо декілька видів планів виховної роботи у школі.

Виховна робота ведеться за такими напрямами:

- організаційна робота;
- пізнавальна діяльність;
- виховання учнів на патріотичних традиціях та звичаях українського народу;
- ціннісно-орієнтована діяльність;
- правове виховання;
- формування здорового способу життя;
- моральне виховання;
- трудове виховання;
- родинне виховання;
- художньо-естетичне виховання;
- екологічне виховання.

За кожним напрямком роботи учасники навчально-виховного процесу підібрали різноманітні форми роботи, методи досягнення виховної мети.

Велике значення для організації виховної роботи має кабінет «Виховна робота і органи учнівського самоврядування»,

який є центром виховної роботи у школі. Інформацію для учнів, педагогів, батьків у ньому розміщено на динамічних стендах – «Модель учнівського самоврядування», «Пам'ятка класному керівнику», «Для вас, батьки». Матеріали для виховної роботи за напрямами зібрано та розміщено у папках – «Формування здорового способу життя», «Громадянське виховання», «Національно-патріотичне виховання».

Для керування виховним процесом в школі створено методичне об'єдання класних керівників**.**

Методичне об'єднання класних керівників – структурний підрозділ внутрішньо-шкільної системи керування виховним процесом, який координує науково-методичну та організаційну роботу класних керівників.

Основні завдання шкільного методичного об'єднання класних керівників:

- підвищення теоретичного, науково-методичного рівня підготовки класних керівників із питань психології та педагогіки;
- забезпечення виконання єдиних принципових підходів до виховання й соціалізації учнів;
- озброєння класних керівників сучасними виховними технологіями та знанням сучасних форм і методів роботи;
- вивчення, узагальнення та використання передового педагогічного досвіду роботи класних керівників;
- координування планування, організації та педагогічного аналізу виховних заходів класних колективів;
- сприяння становленню й розвитку системи виховної роботи класних керівників.

Функції шкільного методичного об'єднання класних керівників:

- організує колективне планування й колективний аналіз життєдіяльності класних колективів;
- координує виховну діяльність класних колективів та організує їх взаємодію в педагогічному процесі;
- планує й постійно коригує принципи виховання та соціалізації учнів;
- організує вивчення та запровадження класними керівниками сучасних технологій виховання, форм і методів виховної роботи;
- обговорює соціально-педагогічні програми класних керівників і творчих груп педагогів, матеріали узагальнення передового досвіду роботи класних керівників, матеріали атестації класних керівників;

- оцінює роботу членів об'єднання, клопочеться перед адміністрацією школи про заохочення класних керівників.

На засіданнях методичного об’єднання обговорюються наступні питання:

- виховний процес та творча індивідуальність класного керівника;
- самоврядування – важлива частина виховного процесу школи;
- роль класного керівника у формуванні свідомої поведінки учня та стимулювання його діяльності;
- вивчення нових технологій організації виховного процесу;
- робота класного керівника над формуванням здорового способу життя класного колективу;
- громадське виховання підлітків як соціально-педагогічна проблема;
- спільна робота громадськості, школи, сім’ї у становленні особистості школяра;
- основні шляхи розвитку творчої особистості молодшого школяра;
- самоаналіз молодих класних керівників щодо перших спроб у вихованні учнів;
- тренінг з організації роботи професійної орієнтації учнів.

У школі відбувається пошук сучасних форм та методів роботи з класними керівниками як досвідченими, так і молодими. Методична робота будується так, щоб кожен із них міг розкрити свої здібності, набути навичок дослідницької діяльності, розвивати ініціативу та творчий пошук. У цьому допомагають створення «творчого портрета класного керівника», панорама методичних ідей, тренінги, місячник класного керівника, робота з творчими та початкуючими класними керівниками, проведення конкурсів «Кращий клас школи» та «Кращий випускник року».

Класні керівники та класоводи працюють у тісній взаємодії з учителями-предметниками, виступають координаторами дій у досягненні виховної мети та вивченні індивідуальних особливостей учнів своїх класів. Класні керівники є головними в налагодженні стосунків із позашкільними закладами, що працюють у мікрорайоні школи, коледжами, молодіжним центром, будинком школяра, органами правопорядку.

Одне з головних завдань класного керівника – співпраця з батьками.

Щоб робота з батьками дала найбільший ефект, необхідно використовувати різні форми зв’язку з ними. У деяких класних

керівників цей зв'язок обмежується проведенням наприкінці навчальної чверті батьківських зборів із підсумками успішності та викликом до школи батьків тих учнів, які мають незадовільні оцінки або порушують дисципліну. У такому разі класні керівники погано знають домашні умови своїх учнів і не завжди виступають з батьками узгоджено.

У роботі з батьками доцільно поєднувати колективні та індивідуальні форми. Роз'яснювальну роботу, розпочату на батьківських зборах, слід вести й під час індивідуальних зустрічей із батьками вдома і в школі. Індивідуальні бесіди часто підказують форми й зміст колективної роботи, допомагають визначити ті заходи, які потрібно провести з батьками. Тісна співдружність класного керівника з батьками та з громадськістю значно розширює сферу організованого виховного впливу на учнів і допомагає успішніше розв'язувати завдання їхнього виховання.

Робота класного керівника в сімейному вихованні має такі завдання:

- встановити реальні можливості виховного потенціалу кожної сім'ї;
- створити умови для співпраці сім'ї та вчителя у вихованні учнів;
- коригувати помилкові погляди батьків на питання сімейного виховання та помилкові дії в процесі виховання власних дітей;
- піднести авторитет батьків в очах дітей і цим сприяти їх правильному вихованню;
- залучити батьків до участі в певних виховних заходах.

Демократизація стосунків у класному колективі сприяє зростанню ролі учнівського самоврядування. Шкільне самоврядування є однією з важливих умов залучення учнів до громадської діяльності. Учні висловлюють свої думки і є почутими, беруть участь у прийнятті рішень, які стосуються їх життя. Трисекторна модель самоврядування школи дає можливість учням вирішувати проблеми, що стосуються питань навчання, дозвілля, шкільних засобів інформації, захисту прав учнів. Рада громади класу є тією складовою, що поєднує загальношкільну модель з класною. Голови громад класів отримують інформацію на засіданні шкільного парламенту і доводять її до відома своїх класів. Голова громади класу є першим помічником класного керівника, організатором самоврядування класу, до складу якого входять організатор дозвілля, фізорг, організатор трудових справ, радник з питань навчання (очолює пост взаємодопомоги),

еколог (очолює пост чистоти й бережливості), редколегія, організатор тимчасових творчих груп, які вирішують, яким чином будуть проведені колективні творчі справи, вибрані класом. Вирішення найважливіших проблем відбувається під час засідання громади класу (за необхідністю) та годин спілкування (один раз на тиждень). Засідання громади класу та години спілкування необхідно організовувати у формі дискусії, підібравши для обговорення цікаві факти, події, повідомлення з преси. Для активізації спілкування потрібно пропонувати учням закінчити речення, що стосується обговорюваної проблеми: я так думаю..., я мрію..., я переконаний в тому, що..., я хочу, щоб... і т.д. Працюючи в такий спосіб, учні вчаться складати план власних дій, висловлювати власну думку. Зрештою, в них формуються певні механізми самовизначення й самореалізації. Самоврядування виховує в учнів ініціативність, активність, самостійність, самокритичність, відповідальність, організаторські здібності. Формує вміння планувати, обирати головні напрямки в роботі, чітко налагоджувати контроль і перевірку виконання, правильно розподіляти обов'язки, забезпечувати координацію дій.

Школа тісно співпрацює з позашкільними закладами, культурно-освітніми установами, громадськими організаціями. Як результат, більшість учнів школи відвідують гуртки, із часом отримуючи документ про позашкільну освіту та є активними учасниками міських культурних заходів та свят.

Організація позакласної роботи та вільного часу відбувається за тими самими напрямами виховної роботи, що й весь навчально-виховний процес у школі, тобто художньо-естетичне, моральне, громадянське, національно-патріотичне і т.д., що сприяє творчому розвитку особистості. Тому система заходів охоплює якомога більшу кількість учнів різних вікових груп різними видами діяльності, у яких кожна дитина має шанс спробувати себе в якомога більшій кількості ролей, що допомагає їй віднайти своє місце й утвердитися в колективі дітей, а потім і в суспільстві.

З метою стимулювання роботи у школі діє рейтингова система оцінки діяльності як педагогів, так і учнів. Як підсумок виховної діяльності класних керівників, класних колективів, у кінці навчального року проходить нагородження. Кращі класні колективи визначаються в номінаціях «Громадсько-активний клас», «Зразковий клас».

Узагальнюючий аналіз найбільш відомих вітчизняних та зарубіжних педагогічних виховних систем, пріоритетним

напрямом діяльності яких є здійснення навчання та виховання на засадах гуманізму, дозволяє визначити основні цілі та завдання системи виховання в сучасній школі. Сутність основних положень цієї системи полягає в наступному:

1. У центрі навчально-виховного процесу – дитина, яка є не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховання. Життєвий досвід дитини – вирішальний фактор формування особистості; дитина сама створює свою особистість, а вся система навчання й виховання повинна допомогти їй виявити в собі й розвинути те, що їй органічно притаманне.

2. У вихованні:

– орієнтація на духовно збагачену особистість, як альтернатива функціонуючим односторонньо інтелектуалістичним моделям шкіл. Звідси основне завдання вихователя – допомогти дитині створити гармонію між тілесно-фізичним та духовним;

– виховання повинно бути вільним. Кожна дитина має пізнати світ і знайти в ньому своє місце, не перестаючи його любити. Школа має забезпечити простір вільним та природнім проявам особистості дитини. Свобода дитини повинна бути обмежена лише інтересами колективу;

– основна увага педагогів повинна надаватися моральному вихованню особистості із пріоритетом загальнолюдських цінностей, де провідна роль належить сім'ї. Неприпустиме лише формальне засвоєння моральних правил. Істинно моральній поведінці може навчити лише саме життя, тобто конкретний життєвий досвід дитини. Завдання школи – так побудувати діяльність, щоб сама її організація виховувала дітей у дусі високої моральності;

– забезпечення індивідуального підходу у вихованні, що грунтується на власному виборі дитини, а звідси – побудова виховання на висновках з наукового аналізу результатів спостереження та вивчення дитини.

3. У змісті, формах та методах навчання:

– збільшення в навчальних планах питомої ваги предметів гуманітарного циклу;

– гуманістична спрямованість змісту навчальних дисциплін;

– образне, художнє викладення матеріалу;

– урахування вікових життєвих ритмів дітей, сензитивних періодів у навчанні;

– диференційований підхід, робота учнів в індивідуальному режимі;

– гуманізація форм контролю знань, оцінювання не тільки результату, але й затрачених зусиль;

– забезпечення почуття успіху в навчанні;

– уникнення транслювання знань у готовому вигляді.

4. В управлінні школою:

– колегіальність прийняття рішень, систематична робота учительських колегій;

– учнівське самоврядування;

– постійна турбота про здоров'я дітей;

– створення цілісної системи вивчення учнів, проведення тематичних психологічних семінарів та науково-педагогічних рад і консиліумів;

– організація навчання вчителів, підвищення їхньої кваліфікації, ознайомлення з передовим світовим педагогічним досвідом, альтернативними педагогічними системами;

– організація спільної діяльності школи та сім'ї, робота батьківських університетів, теоретичних семінарів;

– організація «життєвого простору» дітей, продумане оточення, яке якомога більше наближається до умов сім'ї.

5. У характері взаємовідносин усіх учасників педагогічного процесу:

– створення особливої атмосфери взаємодовіри та взаємоповаги;

– використання стилів педагогічного спілкування на основі дружньої прихильності та захоплення спільною творчою діяльністю;

– висока ступінь інтеграції школи та сім'ї;

– формування учнівських класів за моделлю сім'ї – різновікові групи в молодшій школі;

– дотримання і вдосконалення спільно вироблених шкільних традицій, свят, усього, з чого формується «обличчя» школи та її індивідуальність.

Результатом роботи школи є випускник, у якого сформовано рівень соціальної зрілості, достатньої для забезпечення його самостійності в різноманітних сферах життєдіяльності, здорова (фізично, психічно, духовно) людина, творча особистість з розвиненою потребою в самореалізації та сомовдосконаленні, з гуманістичним світоглядом та почуттям відповідальності за долю України, її народу, людства.

Головне, педагоги повинні пам'ятати – у центрі будь-якої праці, експерименту стоїть учень – особистість, найцінніше

творіння. Мрія педагогів спеціалізованої школи №52, щоб розмаїття талантів, відкрите в кожної дитини, заграло всіма своїми дорогоцінними гранями, і, зігріте людським теплом мудрих наставників, виплекане їх майстерністю, вилилося щедрою, повноводною рікою за поріг у велике життя.

Література:

1. Державна Національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) – К., 1994.
2. Закон України «Про освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламентське видавництво, 2004.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.
4. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. – М.: Изд. Дом Шалвы Амоношвили, 2000.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003.
6. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К.: 1996.
7. Кацинська Л.Л. Виховний процес у сучасній школі. – Рівне, 1997.
8. Падалка О.Г. Виховні технології. – К.: Українська енциклопедія, 1995.
9. Постовий В.Г. Сучасна сім'я та її педагогіка. – К., 1994.

Деревянко О.А.*

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ В АКАДЕМИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ ПРИ ХГУ

У статті проаналізовано завдання та особливості літературної освіти у профільних класах закладу, здійснено порівняльний аналіз базового й профільного рівнів за Орієнтовними програмами.

15 лет назад при организации Академического лицея при Херсонском государственном университете ставилась задача создания многопрофильного учебного заведения, в котором будет формироваться образование будущего. Главной целью деятельности лицея было и остаётся:

– создание качественно новых условий для интеграции украинского образования в европейское образовательное пространство;

– воспитание представителей нового поколения граждан Украины – личностей, способных самостоятельно принимать правильные решения и выбирать пути собственной самореализации;

* © ***Деревянко О.А.***

– формирование у учащихся мышления, позволяющего не пассивно потреблять информацию, а критически и творчески перерабатывать ее, иметь своё мнение и уметь отстаивать его в любой ситуации;

– повышение конкурентоспособности учащихся лицея при поступлении в выбранные ими вузы.

Учащиеся лицея продолжают обучение по 24 специальностям на 6 факультетах и в 4 институтах Херсонского государственного университета, а также в других вузах.

В зависимости от собственных вкусов, способностей, выбора будущей профессии лицеисты выбирают один из профилей обучения: гуманитарный (имеющий два направления: иностранная филология и украинская филология с журналистикой), естественно-математический и обществоведческий. Структура занятий – лекционно-семинарская. На всех профилях обеспечивается углубленное изучение английского языка и информатики. Учебные программы разрабатываются профессорско-преподавательским коллективом лицея и утверждаются учёным советом университета.

В условиях сложившейся демографической ситуации в стране повысилась конкуренция между всеми учебными заведениями. Академический лицей при ХГУ тоже ощущает эту конкурентную борьбу за каждого ученика и поэтому ставит перед собой задачу работать не только с одарёнными и талантливыми детьми, а со всеми, кто прошёл конкурсный отбор при поступлении в лицей.

Конкурентоспособность нашего учебного заведения:

1) обеспечивается перспективным планом лицея, в котором просчитывается на 2-3 шага вперёд развитие не только специальности, но и отрасли;

2) обеспечивается оперативным реагированием на вызовы современного общества:

а) образовательная стратегия лицея ориентируется на цели семьи, т.к. немаловажную роль в формировании жизненных планов учащихся играют их родители;

б) важной составляющей деятельности лицея является целенаправленная профориетационная работа с детьми с учётом состояния современного рынка труда и в первую очередь – нашего региона, его образовательного потенциала, т.к. учебное заведение, являясь общественным и социальным институтом, должно обслуживать социальный заказ региона, общества, государства.

в) ключевым моментом в деятельности лицея является постоянное повышение качества образования: в условиях переизбытка кадров и сокращения вузами набора, к примеру, на юридические и экономические специальности, в нашем учебном заведении в пролицейских классах уже открыта подготовка на специальности «международная экономика» и «международные отношения», а со следующего (2009-2010) учебного года эти специальности открываются и в лицее, т.к. его профессорско-преподавательский коллектив хочет видеть своих выпускников конкурентоспособными и востребованными в обществе.

Границы гуманитарного профиля позволяют включить в учебный процесс лицея ряд спецкурсов, предусмотренных в учебных планах. Спецсеминары ведут имеющие учёную степень преподаватели ХГУ, знакомя ребят с основами научного исследования и его методическими аспектами.

Среди спецсеминаров, читаемых в лицее, можно выделить такие курсы гуманитарной направленности:

– литература родного края;
– теория литературы;
– основы научных работ по зарубежной литературе;
– английская фразеология;
– основы научных исследований по иностранной филологии;
– варианты современного французского языка;
– лексическая семантика и словообразования;
– теория современного синтаксиса;
– современные научные стратегии в исследовании зарубежной литературы XX столетия;
– фразеологические единицы современного немецкого языка и специфика их функционирования;
– латиноамериканский вариант испанского языка.

В классах англо-немецкой и романо-германской филологии углублённо изучаются английский, немецкий, французский, испанский языки. Для эффективного усвоения иностранных языков отведено дополнительное количество часов на изучение второго иностранного языка и зарубежной литературы.

Результатом такой работы являются неоднократные победы наших лицеистов на Всеукраинских олимпиадах и конкурсах-защитах научно-исследовательских работ учеников – членов МАН Украины. Этим успехам предшествовала большая исследовательская работа всех лицеистов 10-11 классов, которые на завершающем этапе своего обучения должны

защитить проект или курсовую работу (они печатаются в лицейском «Сборнике тезисов»).

В Академическом лицее при ХГУ профильное обучение обеспечивается с 9 класса. В.Машковой, Н.Басковой, В.Кириным доказано, что тенденция к ранней специализации образовательного процесса, когда детей чуть ли не с пелёнок готовят к будущей профессии в разных математических, архитектурных и др. гимназиях и лицеях, является ошибочной. Разработчики концепции считают, что до 14–15 лет ребёнок должен развиваться всесторонне, получить максимальное стереоскопическое представление о мире, попробовать разнообразные виды деятельности – это и составляет суть обучения в общей школе (термин очень точно соответствует стратегической задаче данного образовательного цикла). А к 14–15 годам у абсолютного большинства подростков определяются задатки и предрасположенность к тому или иному роду деятельности. Поэтому в старших классах задача существенно меняется: здесь ребята должны получать целевую подготовку, которая поможет им через пару лет сориентироваться в выборе профессии.

Счастливчиков, которые определились с профессией еще в школьные годы и не разочаровались в ней в дальнейшем, среди наших современников не так уж много. И чтобы их количество умножалось благодаря профилизации, необходимо на серьезном научном уровне проводить диагностику не только профессиональных намерений школьников, но и их предрасположеностей, способностей к той или иной профессии, заложенных природой.

Есть основания полагать, что концепция профильного обучения, выработанная совсем недавно, при ее вдумчивом и неспешном внедрении принесет пользу и не будет иметь негативных последствий. Ведь она, как утверждают руководители отрасли, представляет собой толерантный документ, который дает и школам, и старшеклассникам право на выбор.

Однако здесь следовало бы ввести обязательную оговорку: *в старших классах* (назовём их школой второй ступени) *готовить ребят надо не к определённой профессии, а, прежде всего, развивать у них способности к деятельности в той сфере, которая наиболее близка их характеру, психическому складу, природным задаткам и интересам.* Поэтому в школе второй ступени, допустим, гуманитарного профиля, за одной партой могут оказаться будущие доктор филологических наук и воспитательница детского сада, будущие школьный учитель и

библиотекарь и т.д. Способности у них разные, но вот по складу характера они близки: они коммуникабельны, их тянет к деятельности в духовной сфере, они чутки к слову, имеют некоторые эстетические задатки.

Становясь лицеистами Академического лицея при ХГУ, дети должны адаптироваться к новым условиям. И наш педагогический коллектив вместе с психологами, педагогами-организаторами всячески помогает им. Ведь класс как единый организм формируется не один месяц. Проходит какое-то время, прежде чем распределятся роли, создастся иерархическая лестница.

Создавая профильные классы, профессорско-преподавательский коллектив лицея при ХГУ никогда не ставил перед собой задачу улучшения преподавания одних предметов за счёт других. На первый план в профильном филологическом образовании выходит координация специальных знаний по базовым учебным дисциплинам (языкам и литературе) и элективным курсам, цель которых – раскрыть потенциал каждого ребёнка, помочь ему определиться с выбором углублённого изучения необходимого для будущей профессии предмета и способствующих либо накоплению знаний в конкретных узких областях филологической науки, например, теории перевода или стихосложении, либо формированию профессиональных свойств и качеств, например, литературного редактора или библиотекаря.

Когда речь заходит о литературном образовании в профильном филологическом классе, первый вопрос, на который мы должны ответить, – в чем специфика профильного литературного образования, каковы его отличия от литературного образования в средней (полной) школе на базовом уровне.

Рассмотрим отличия Стандартов и Примерных программ по литературе профильного и базового уровней. Целеполагание литературного образования в Стандарте базового уровня делится на четыре рубрики: воспитание, развитие, освоение, совершенствование умений. В Стандарте профильного уровня деление несколько иное: воспитание, развитие, совершенствование умений, повышение общекультурного уровня, подготовка к осознанному выбору будущей профессии в гуманитарной сфере. Степень корректности такого изменения требует обоснования, так как *повышение общекультурного уровня – это процесс, который, несомненно, может стимулировать образование литературное, однако вряд ли он может им ограничиваться, являясь сверхзадачей любого образования.*

При планировании программ на заседании кафедры

филологии и журналистики мы попытались сопоставить конкретные формулировки целей литературного образования в Стандартах базового и профильного уровня по каждому из разделов. Далее в тексте обычным шрифтом отмечаем полные текстуальные совпадения, выделив жирным курсивом отличия, а простым курсивом – синонимические замены:

Целеполагание литературного образования согласно Примерным программам

Базовый уровень	Профильный уровень
Воспитание	
- духовно развитой личности, готовой к самопознанию, самосовершенствованию, способной к созидательной деятельности в современном мире; - формирование гуманистического мировоззрения, национального самосознания, гражданской позиции, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры;	- духовно развитой личности, готовой к самопознанию, самосовершенствованию, способной к созидательной деятельности в современном мире; - формирование гуманистического мировоззрения, национального самосознания, гражданской позиции, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры;
Развитие	
- представления о специфике литературы в ряду других искусств; - культуры читательского восприятия художественного текста, понимания авторской позиции, исторической и эстетической обусловленности литературного процесса; - образного и аналитического мышления, *эстетических* и творческих способностей учащихся, читательских интересов, художественного вкуса; - устной и письменной речи учащихся;	- представления о специфике литературы в ряду других искусств; - культуры читательского восприятия художественного текста, понимания авторской позиции, исторической и эстетической обусловленности литературного процесса; - образного и аналитического мышления, *литературно*-творческих способностей, читательских интересов, художественного вкуса; - устной и письменной речи учащихся;
Освоение	
- текстов художественных произведений в единстве содержания и формы, **основных** историко-литературных сведений и теоретико-литературных понятий;	- текстов художественных произведений в единстве формы и содержания, историко-литературных сведений и теоретико-литературных понятий;

- *формирование* общего представлений об историко-литературном процессе;	- *создание* общего представления об историко-литературном *процессе и его основных закономерностях,* ***о множественности литературно-художественных стилей;***
Совершенствование умений	
- анализа и интерпретации литературного произведения как художественного целого в его историко-литературной обусловленности с использованием *теоретико-литературных знаний;*	- анализа и интерпретации литературного произведения как художественного целого в его историко-литературной обусловленности ***и культурном контексте*** с использованием *понятийного языка литературоведения,* ***выявления взаимообусловленности элементов формы и содержания литературного произведения; формирование умений сравнительно-сопоставительного анализа различных литературных произведений и их научных и художественных интерпретаций;***
- написание сочинений различных типов; *поиска, систематизации и использования необходимой информации,* в том числе в сети Интернета.	- написание сочинений различных типов; *определение и использования необходимых источников, включая работу с книгой. поиск информации в библиотеке,* в ресурсах Интернета и др.

Анализ сходств и отличий в целеполагании литературного образования базового и профильного уровней показывает следующее:

Сходства:

- литературное образование позиционируется как доминанта формирования личности в системе школьного образования;
- литература как предмет обеспечивает социо-культурную самоидентификацию учащихся в современном мире;
- литература формирует навыки межкультурного диалога и, следовательно, способствует воспитанию толерантности;
- основой литературного образования является текстуальное изучение произведений русской, инонациональной и мировой классики;
- формирование эстетического вкуса обеспечивается ана-

лизом литературного произведения в единстве формы и содержания и на фоне перспективы историко-литературного процесса;

- изучение литературы позитивно влияет на повышение уровня культуры устной и письменной речи учащихся;
- классифицировать, обрабатывать и находить необходимую информацию, в том числе в сети Интернет.

Отличия литературного образования в профильной школе предполагают:

- двуплановость читательской интерпретации: в историко-литературном и общечеловеческом контексте;
- освоение историко-литературного курса с привлечением более широкого, нежели на базовом уровне круга источников: литературная критика, литературоведческие статьи и художественные интерпретации.

Таким образом, *на уровне целеполагания предмета отличия профильного и базового уровня оказываются несущественными и свидетельствуют о сохранении традиционной для отечественной школы парадигмы (универсальный метод принятия революционных решений) литературного образования, ориентированной на духовное и эстетическое развитие личности.* Эти различия, прежде всего, должны проявляться в характере и качестве требований к выпускникам профильной школы, получающим предпрофессиональную и профессиональную подготовку, а также номенклатуре знаний, умений, навыков, которые определяют уровень и качество филологической компетентности учащихся.

Профессорско-преподавательский коллектив на заседании кафедры выработал требования к уровню подготовки выпускников общеобразовательного профиля и выпускников профиля филологического:

Базовый уровень	**Профильный уровень**
В результате изучения литературы на базовом уровне ученик должен знать/понимать:	***В результате изучения литературы на прфильном уровне ученик должен знать:***
- ***образную природу словесного искусства;*** - содержание изученных литературных произведений; - основные факты жизни и творчества писателей-классиков;	- содержание изученных литературных произведений, обязательных для изучения; - ***наизусть стихотворные тексты и фрагменты прозаических текстов (по выбору);***

- основные закономерности историко-литературного процесса и черты литературных направлений; - основные теоретико-литературные понятия;	- основные факты жизни и творчества писателей-классиков, ***творческую историю изучаемых произведений;*** - закономерности историко-литературного процесса; *сведения об отдельных периодах его развития;* - основные черты литературных направлений и *течений;* - основные теоретико-литературные понятия;
<u>уметь:</u> - воспроизводить содержание литературного произведения; - соотносить художественную литературу с общественной жизнью и культурой; - раскрывать конкретно-историческое и общечеловеческое содержание изученных литературных произведений; - выявлять «сквозные» темы и ключевые проблемы литературы; - соотносить произведение с литературным направлением эпохи; - анализировать, интерпретировать художественное произведение, используя сведения по истории и теории литературы (тематика, проблематика, нравственный пафос, система образов, особенности композиции, изобразительные средства языка, художественная деталь);	**<u>уметь:</u>** - воспроизводить содержание литературного произведения, *определять его тематику и проблематику;* - соотносить художественную литературу с общественной жизнью и культурой; - *раскрывать роль литературы в духовном и культурном развитии общества;* - раскрывать конкретно-историческое и общечеловеческое содержание изученных литературных произведений; - *связывать литературную классику со временем написания и с современностью;* - выявлять «сквозные» темы и ключевые проблемы литературы; - соотносить произведение с литературным направлением эпохи; - выделять черты литературных направлений и течений при анализе произведения; - анализировать художественное произведение, его проблематику, нравственный пафос, систему образов, особенности композиции, изобразительно-выразительных средств языка, используя сведения по истории и теории литературы;

- анализировать эпизод (сцену) изученного произведения, объяснять его связь с проблематикой произведения; - выявлять авторскую позицию; - определять род и жанр произведения; - составлять литературные произведения;	- анализировать эпизод (сцену) изученного произведения, объяснять его связь с проблематикой произведения; - выявлять авторскую позицию, - ***давать самостоятельную интерпретацию изученного произведения;*** - ***характеризовать особенности стиля писателя;*** - определять род и жанр произведения; - сопоставлять литературные произведения, ***а также их различные художественные, критические и научные интерпретации;***
- выразительно читать литературные произведения (или их фрагменты), ***соблюдая нормы литературного произведения;***	- выразительно читать изученные произведения (или фрагменты);
- аргументировано формулировать своё отношение к прочитанному произведению;	- аргументировано формулировать своё отношение к прочитанному произведению; *отстаивать свою позицию, участвуя в диалоге или дискуссии;* - *составлять планы и тезисы статей на литературные темы;*
- писать рецензии на прочитанные произведения и сочинения *разных жанров* на литературные темы;	- писать рецензии на прочитанные произведения, писать сочинения на литературные темы;
- **<u>использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни</u>** для: - *участия в диалоге или дискуссии;* - самостоятельного знакомства с явлениями художественной культуры и оценки их эстетической значимости; - *определения своего круга чтения и оценки литературных произведений,*	- **<u>использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни</u>:** - применять знания по литературе при самостоятельном знакомстве с явлениями художественной культуры и оценке их эстетической значимости; - ***использовать различные информационные источники*** *при самостоятельном выборе книг для чтения и анализе художественной литературы;*
- создания связного текста (устного и письменного) на необходимую тему с учётом норм литературного языка.	- создавать связный текст (устный и письменный) на необходимую тему с учётом норм литературного языка.

Наиболее статистически наглядным показателем качественных различий базового и профильного уровня изучения литературы в средней (полной) общей школе является сравнение номенклатуры теоретико-литературных понятий, которые должен освоить выпускник школы, так как теория литературы – это инструмент постижения художественного текста и историко-литературного процесса. *Теоретико-литературная подготовка, если она носит функциональный, а не классификационный характер, обеспечивает качество чтения, анализа и интерпретации художественных произведений и свидетельствует об уровне профессионализма читателя, критика и исследователя.* Таким образом, именно уровень освоения теории литературы выявляет качественные различия профильного и базового филологического образования по литературе.

Основные теоретико-литературные понятия

Базовый уровень	Профильный уровень
Художественная литература как искусство слова. Художественный образ. Содержание и форма. Художественный вымысел. Фантастика. Историко-литературный процесс.	Художественная литература как искусство слова. Художественный образ. **Художественное время и пространство.** Содержание и форма. **Поэтика. Авторский замысел и его воплощение.** Художественный вымысел. Фантастика. Историко-литературный процесс.
Литературные направления и течения: классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм, модернизм (символизм, акмеизм, футуризм).	Литературные направления и течения: классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм, модернизм (символизм, акмеизм, футуризм).
Основные факты жизни и творчества выдающихся писателей.	Основные факты жизни и творчества выдающихся писателей.
Литературные роды: эпос, лирика, драма.	Литературные роды: эпос, лирика, драма.
Жанры литературы: роман, роман-эпопея, повесть, рассказ, очерк, притча; поэма, баллада; лирическое стихотворение, элегия, послание, эпиграмма, ода, сонет; комедия, трагедия, драма.	Жанры литературы: роман, роман-эпопея, повесть, рассказ, очерк, притча; поэма, баллада; лирическое стихотворение, элегия, послание, эпиграмма, ода, сонет; комедия, трагедия, драма.
Авторская позиция. Тема. Идея. Проблематика. Сюжет. Композиция. Стадии развития действия: экспозиция, завязка, кульминация, развязка, эпилог. Лирическое отступление, Конфликт.	Авторская позиция. **Пафос.** Тема. Идея. Проблематика. Сюжет. **Фабула.** Композиция. Стадии развития действия: экспозиция, завязка, кульминация, развязка, эпилог. Лирическое отступление, Конфликт.

Автор-повествователь, Образ автора. Персонаж. Характер. Тип. Лирический герой. Система образов.	Автор-повествователь, Образ автора. Персонаж. Характер. Тип. Лирический герой. Система образов. **Речевая характеристика героя: диалог, монолог, внутренняя речь.**
Деталь. Символ.	Деталь. Символ. **Подтекст.**
Психологизм. Народность. Историзм. Трагическое и комическое. Сатира, юмор, ирония, сарказм. Гротеск.	Психологизм. Народность. Историзм. Трагическое и комическое. Сатира, юмор, ирония, сарказм. Гротеск.
Язык художественного произведения, изобразительно-выразительные средства в художественном произведении: сравнение, эпитет, метафора, метонимия. Гипербола. Аллегория.	Язык художественного произведения. Изобразительно-выразительные средства в художественном произведении: сравнение, эпитет, метафора, метонимия. **Звукопись: аллитерация, ассонанс.** Гипербола. Аллегория.
Стиль.	Стиль.
Проза и поэзия. Системы стихосложения. Стихотворные размеры: хорей, ямб, дактиль, амфибрахий, анапест. Ритм. Рифма. Строфа.	Проза и поэзия. Системы стихосложения. Стихотворные размеры: хорей, ямб, дактиль, амфибрахий, анапест. **Дольник. Акцентный стих. Белый стих. Верлибр.** Ритм. Рифма. Строфа.
Литературная критика.	Литературная критика.

Подводя итоги вышесказанному, можно сделать **вывод** о том, что профильное литературное образование предполагает:

1) установку на осуществление межкультурного диалога и формирование толерантности;

2) сохранение статуса литературы как предмета, обеспечивающего преемственность и наследование культурной традиции, воплощенной в текстах художественных произведений;

3) сохранение ориентации на личностное развитие учащихся в процессе литературного образования;

4) установку на деятельный характер обучения и, следовательно, на повышение, роли читателя в процессе интерпретации текста, а также на более высокий уровень литературоведческой подготовки учащихся в области теории литературы, формирование толерантности;

5) построение курса на историко-литературной основе с выделением специфики художественных стилей и литературных направлений, и перенос акцентов со смыслового на эстетический анализ литературного произведения;

6) повышение научного статуса предмета за счет расширения круга привлекаемых к анализу текста источников и уста-

новки на функциональность теоретико-литературных знаний;

7) введение в курс литературы элементов предпрофессиональной и профессиональной подготовки, что проявляется в характере читательской интерпретации и расширении видов творческой деятельности.

Дмитренко М.С., Кравченко Л.М.*

ДУХОВНІ ЦІННОСТІ В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ

У статті розглядається роль духовності у формуванні особистості. Надаються рекомендації щодо проведення «уроків духовності».

На даному етапі розвитку нашого суспільства однією з найважливіших засад концепції та практичної діяльності школи є орієнтація на формування високоморальної особистості, виховання духовності майбутнього нашого суспільства. Тому не випадково в останні роки в педагогічній науці формується нова парадигма освіти й виховання, спрямована на створення соціально-педагогічних і психологічних умов, сприятливих для інтенсивного самоствердження, самобудівництва особистості.

Головною метою освітніх зусиль стає якомога повніше розкриття можливостей і здібностей особистості, її духовного потенціалу, щоб вона була спроможною в мінливій діяльності спиратися, перш за все, на власні сили, власний розум і волю, кращі людські якості. Усе це висуває в ряд гострих і актуальних проблему духовної самореалізації особистості, тобто її достатньо автономного самоствердження, самовираження, саморозвитку, самопізнання, самовиховання.

Духовність є визначальною ознакою людства. Дитина від народження не є духовною особистістю, вона має лише окремі нахили й задатки, щоб стати такою. Шлях до духовності в кожного суто індивідуальний і залежить не тільки від того, хто вас оточує, а й від вашого власного бажання вдосконалитися.

Сьогодні школа діє в умовах багатопартійності в суспільстві. Вона стала вільною від обмеженості, догматизму й нетерпимості до інших поглядів та ідей, від спрощеного масового підходу, від ідеологічного підходу в навчально-виховному процесі.

Становлення людини – постійна праця душі. Філософи й педагоги, письменники й поети, говорячи про це, мають на увазі цілком визначений вид праці: самосвідомість, самоактуалізацію, самореалізацію. У сучасній школі відроджується поняття «душі»

*© ***Дмитренко М.С., Кравченко Л.М.***

як атрибута духовності, цілісності суб'єкта. Бездуховність – ознака втрати особистістю суб'єктивних якостей і перетворення на звичайний об'єкт. Праця душі має свій зміст і виступає як процес осмислення, переживання себе, своєї сім'ї, держави, нації, людства; це зародження і прояв совісті, особистої відповідальності за долю близьких і далеких людей, батьківщини, всієї планети.

Соціально-економічні негаразди останніх років можуть здолати лише громадяни-патріоти, чисті духом, оскільки саме із забруднення душ нечистими помислами, словами та справами виникла руїна в економіці, інших сферах нашого життя.

Європейська та світова філософська думка ґрунтовно висвітлювала загальнолюдські цінності, зокрема через віру, моральне вдосконалення людини. Мислитель Кант писав: «Дві речі наповнюють душу завжди новим і більш сильним здивуванням і побожністю, чим частіше і триваліше ми роздумуємо про них, – це зоряне небо наді мною і моральний закон у мені» (Кант І. Соч. в 6т. – Т.4. – ч.1. – С. 499).

Г.С. Сковорода закликав до формування розуму, серця, волі людини на триєдиній основі. У процесі формування особистості, на думку філософа, релігійною основою виступає думка, оскільки без розуму людина сліпа, не може стати на правильний шлях патріотизму. Думка панує над тілом, тому зростає відповідальність за чистоту наших думок і помислів.

Серце людини – центральний об'єкт виховання моральних якостей особистості, зокрема чесності, працелюбності, стриманості, зневаги до житейських спокус тощо.

Як вважав Г.Сковорода, серце людини взаємодіє з думкою і волею, тому його виховання на фундаменті доброчесностей – запорука істинного виховання.

Проблема морального виховання підростаючого покоління знайшла своє відображення у творчій спадщині В.Сухомлинського, який завжди підкреслював особливе значення виховання основ моралі в учнів. Він стверджував, що найважливіші моральні ідеї розкриваються перед дітьми з першого дня їхнього перебування в школі.

Формування особистості дитини починається з вивчення її педагогами. Систематичне вивчення вихованості учнів дає вихователям можливість проектувати виховання моральних якостей у школярів, цілеспрямовано планувати роботу з морального виховання, систематично стежити за змінами (позитивними та негативними) в поведінці учнів, вносити необхідні корективи в процес морального виховання з метою підвищення його

результативності.

Духовно-моральне, екологічне, соціальне й фізичне здоров'я особистості стануть гарантованим результатом нового виховання й нової освіти на християнських засадах. Тому зростає роль інтегрованих, консолідуючих зусиль представників світської та духовної освіти в розв'язанні актуальних проблем освіти та виховання нової генерації людей XXI ст. Співпраця школи й церкви має дати плідні результати у формуванні морально-духовної особистості, про що мріяли видатні педагоги Коменський, Песталоцці, Сковорода, Сухомлинський.

Становлення та зміцнення Української держави, подальший розвиток національної освіти й культури зумовлюють необхідність духовного відродження та формування в молодих поколінь світогляду, ідеалів і ціннісних орієнтацій у ставленні до соціальної дійсності.

Духовність як особистісна якість ґрунтується на вроджених нахилах і задатках, але не є сталим утворенням. Вона розвивається, формується й збагачується протягом усього життя під дією зовнішніх і внутрішніх чинників, що забезпечують вироблення індивідом життєвої програми, світоглядної системи, ієрархії вищих життєвих цілей, цінностей, ідеалів та утвердження в соціумі. Духовність є особливим кількісно-якісним переходом знань, прагнень, орієнтирів, творчих пошуків у конкретні переконання, ідеали, цінності, цілі, якості, норми поведінки й діяльності, які відповідають уявленням особистості про досконалість і призначення людини.

Духовна особистість прагне жити в гармонії із соціумом, природою, Космосом. Така особистість завжди працює над собою і вдосконалюється, розвиває в собі найкращі якості та здібності, здатна на самопожертву, намагається виробити таку життєву програму, яка б відповідала її внутрішнім потребам і співвідносилась із загальнолюдськими цінностями. А в цьому дитині повинні допомогти педагоги.

Педагогічні поради вчителям та батькам щодо проведення «Уроків духовності»:

- щонайменші дидактизму;
- щонайбільше щирості та природності;
- щонайбільше емоційної напруги;
- вдале використання спогадів та поглядів у майбутнє;
- духовне зближення;
- перенесення побаченого та почутого на себе, своє життя і своє ставлення;

– переживання стану власної причетності до морально-етичних ситуацій.

Методичні прийоми, які забезпечать корисність уроків:

1. Заохочувати учнів до запитань і навіть сумнівів стосовно їхніх світоглядних уявлень. Найчастіше ідеї народжуються в полеміці та. дискусіях.

2. Учителю бажано вільно висловлювати власну точку зору, бо учні хочуть знати його особисту думку. При цьому слід поважати й підтримувати тих, які не погоджуються з учителем.

3. На свободу вибору дітей сильно впливає спосіб мислення та навчання. Використовуючи абстрактні ідеї, можна передати дітям думки дорослих.

4. Для роз'яснення неправильних уявлень чи незавершених думок краще використовувати метод керованої розмови, яка може починалися так: «Що ти можеш розповісти мені про....?», «Розкажи мені про свій малюнок»

Уроки духовності:

– «Осмислення сенсу життя».
– «Доброта й милосердя».
– «Благородство».
– «Кожна людина цікава й цінна».
– «Гра, що вчить, як стати розкутим».
– «Щастя мріяти, насолоджуватись життям, мистецтвом, природою і самим собою».
– «Щастя мати батьків і пишатися ними».
– «Десять не можна В.0. Сухомлинського».
– «Праця на радість людям».
– «Мандруємо в Історію нашого життя через прабабусину скриньку».

Література:

1. Журба К.О. Проблема формування духовної культури підростаючого покоління у філософській науці // Світ виховання. – 2005. – №2(9). – С. 16-20.
2. Білоусова В.А., Говорун Т.В., Кисельова Н.І. Виховання культури поведінки учнів.– К.: Рад. шк., 1986. – 160 с.
3. Оржеховська В.М., Хілько Т.В., Кириленко С.В. Посібник з самовиховання. – К.: ІЗМН, 1996. – 192 с.
4. Чорна К.І., Білоусова В.О., Ганнусенко Н.І. Виховання моральності підростаючого покоління: Наук.-метод. посіб. – К.: Богдана, 2005. – 288 с.
5. Помиткін Є.О. Духовний розвиток учнів в системі шкільної освіти: Наук.-метод. посіб. – К.: ІЗМК, 1996. – 164 с.

6. Орієнтовний зміст виховання в нац. школі: Методичні рекомендації / Кол. авт. за заг. ред. Є.І. Коваленко. – К.: ІЗМН, 1996. – 136 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори – К. Радянська школа, 1976. – Т.1. – 654 с.

Лопатюк В.В., Надточій Л.А.*

ДИТЯЧИЙ КОЛЕКТИВ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ ШКОЛИ

У статті висвітлюється проблема творчого підходу до організації виховного процесу в межах окремо взятого класного колективу.

Важливим елементом дієвої шкільної виховної системи є індивідуалізація виховного процесу.

Розвиток дитини, її соціалізація, вироблення моральних цінностей, становлення особистого «Я» більшою мірою відбувається в шкільному оточенні, у процесі спільної діяльності з однолітками. Який саме соціальний досвід отримає учень, залежить від організації життя колективу, від професійної майстерності класного керівника.

Вибудовуючи індивідуальний підхід у плануванні діяльності окремого класу, педагог розв'язує багато проблем виховання кожної окремої особистості. У чому ж полягає індивідуальний підхід у плануванні життєтворчості окремого учнівського колективу? Відповіддю на це запитання є створення виховної системи класу, яка відображає прагнення всього колективу розвиватись у певному напрямку, бажання грати ті чи інші ролі, ураховуючи можливості вихованців, рівень сформованості певних умінь та навичок в учасників виховного процесу.

Неабияку роль у цілеспрямованому плануванні життєдіяльності класу відіграє творча особистість керівника, який бере на себе велику відповідальність: не тільки самому жити за обраним виховним напрямком, а також щоденно керувати діями вихованців на шляху до обраної мети.

Професіоналізм класного керівника щодо побудови індивідуального плану становлення колективу проявляється у збереженні основних позицій концепції виховної системи дитячого гурту, а саме – залучення дітей до процесу активного самопізнання, формування соціальної зрілості дітей, виховання громадянської активності. Класний керівник має бачити перспективи розвитку виховної системи класу й майстерно створювати простір громадсько-творчої діяльності учнів. З цією

* © ***Лопатюк В.В., Надточій Л.А.****

метою вчитель використовує вже набутий життєвий та професійний досвід, творчий потенціал, уміння мобільно діяти в умовах сучасного виховання.

З метою реалізації індивідуального підходу до виховного процесу в окремо взятих учнівських колективах школи працює мережа класів, де створені виховні системи (далі ВСК).

Класи, які працюють за власними виховними системами

Клас	Назва ВСК	Виховний напрямок (тип виховання)
6А	Клас народознавства	Громадянське
6Б	Клас родинного виховання	Моральне
7А	Клас морального становлення	Морально-етичне
7Б	Клас громадянського становлення	Громадянське
7В	Загін «Нащадки перемоги»	Патріотичне
8А	Загін ЮІР	Здоров'язбережувальний
8Б	Загін ДЮРП	Здоров'язбережувальний
8В	Клас сценічного мистецтва	Художньо-естетичне
8Г	Клас лялькової театралізації	Художньо-естетичне
8Д	Клас спортивної орієнтації	Формування здорового способу життя
9А	Клас соціальної дії	Громадянське
10А	Волонтерський загін «Армія добра»	Громадянське
10Б	Козацький загін	Патріотичне

Сучасні форми роботи з учнівською молоддю, зокрема самовираження класного колективу через виховні та соціальні проекти, є важливим моментом у формуванні рівня розвитку життєвих компетенцій учнів. Мета проектної діяльності класу лялькової театралізації полягає у створенні лялькових вистав, які висвітлюють важливі проблеми сьогодення, та їх презентація перед учнями школи, вихованцями дитячого будинку інвалідів, відвідувачами закладу.

Класний колектив черговий раз використав можливість втілити ідею свого проекту у співпраці з молодіжною громадською організацією м.Херсона «Чоловіки проти насилля». Учні стали учасниками обласного проекту «Запобігання торгівлі людьми» й продемонстрували проблему порушення прав людини через виставу за мотивами казки «Дюймовочка».

Опис змісту ВСК: клас лялькової театралізації

Виховний напрямок: художньо-естетичний

Мета:

- розвиток художньо-естетичної освіченості та вихованості дітей;
- виховання любові до мистецтва та вдосконалення художнього смаку дітей засобами театрального мистецтва;
- формування духовно збагаченої, культурної людини;
- сприяння розвитку в колективі дружніх стосунків.

Завдання:

- формування здатності школяра до самореалізації;
- розвиток інтелектуальних, творчих здібностей;
- забезпечення права дитини на самоствердження;
- формування вміння утвердити власну позицію, світогляд.

Аналіз виховних можливостей класного колективу [1]

Картка вивчення розвитку класного колективу

Показники розвитку	***Ознаки виявлення розвитку колективу***		
	Яскраво виявляються	***Виявляються***	***Слабо виявляються***
Рух до мети, перспективи в соціально значущій діяльності		Колективна діяльність спрямована на виконан-ня конкретних завдань і доручень у межах суспільних та загальношкільних перспектив	
Суспільні зв’язки		Зв’язки колективу не тільки всередині школи, але й поза нею	
Самоврядування		Органи самоврядування керують переважно за інструкціями педагогів	

Громадська думка	В основному, учні одно-стайні у вирішенні питань, що стосуються колективної діяльності		
Взаємна вимогливість			Розумні вимоги подаються переважно активом
Співробітництво та узгодженість у побуті		Більшість розподіляє між собою роботу, узгоджуючи дії, зустрічаються труднощі, але вони долаються, робота виконується успішно	
Прагнення до спілкування у вільний час	До спілку-вання прагне кожний, переважно з товаришами по класу, але є випадки товаришува-ння з учнями інших вікових категорій		
Дружба і взаємодопомога		Між більшістю учнів існують доброзичливі стосунки, але це не завжди виражається в дієвій допомозі один одному	
Творче самовираження особистості	Більшість учнів займається улюбленою справою		

Виховна функція програми передбачає виховання:

- естетичної свідомості;
- дружби, колективізму, взаємовиручки;
- творчої ініціативи;
- працелюбності та терпіння;
- бережливого ставлення до навколишнього світу;
- позитивних емоцій та почуттів;
- прагнення приносити радість оточуючим.

Професійна скринька класного керівника

Методика побудови виховної роботи на основах театральної справи вимагає ознайомлення з головними ідеями системи Станіславського щодо побудови роботи актора над своєю роллю.

Найчастіше використовувалися методи:

- перевтілення;
- фізичної дії;
- переживання ролі;
- темпо-ритму дійства.

Форми втілення ідей реалізовувалися засобами:

- колективно-творчих справ;
- лялькових вистав.

Практична діяльність

№ з/п	Рік	Клас	Назва вистав	Глядачі
1.	2006	8-Г	«Рукавичка»	1-4 кл.
2.	2007	9-Г	«Подорож у казкову країну»	5-6 кл.
3.	2007	9-Г	«Великий переполох у маленькому лісі»	7-9 кл.
4.	2008	10-В	«Запобігти. Врятувати. Допомогти.»	5-6 кл.
5.	2008	10-В	«Новорічна казка»	6-11 кл.
6.	2008	11-В	«Ось така вона – дорога!»	1-5 кл.
7.	2008	11-В	«Будьмо слухнячками»	1-5 кл.
8.	2009	11-В	«Казка про червоного півня»	3-6 кл.

Система роботи за виховним напрямком передбачає формування певних умінь та навичок. Результати роботи за художньо-естетичним напрямком ілюструє наступна таблиця.

Рівень сформованості умінь виконання соціальних ролей (художньо-естетичний напрямок)

ПІ учня	*Написання сценарію*	*Акторська майстерність*	*Музичне оформлення*	*Виготовлення декорацій*	*Виготовлення ляльок*
Бабенко Юлія		+			
Богачова Марина				+	
Вінницький Олексій		+			
Дубовік Вероніка		+			+
Дудченко Роман		+			
Завгородня Ксенія		+			+
Коляско Катерина	+	+			+
Карпов Анатолій		+			+
Константінова Віка		+		+	+
Крамаренко Настя		+		+	
Кузнєцова Світлана				+	
Мельниченко О.					+
Мороз Світлана		+		+	+
Лещук Наталія				+	
Дяченко Катерина			+		+
Мельник Юлія		+		+	+
Миронов Денис			+		
Пономаренко В.		+			
Пакшин Сергій		+			
Сигутіна Дарина	+	+			
Супрун Настя			+		
Тимошенко Тетяна				+	
Ціленко Юрій		+		+	
Поліщук Юлія	+	+			+

Отже, діяльність у межах ВСК – це цікава творча та копітка робота. Спільні зусилля вчителя й учнів дають позитивні результати, яких традиційними методами виховання важко досягти за досить короткий період (у нашому випадку – 3 роки). Досвід роботи в цьому напрямку свідчить, що виховання дитячого колективу засобами ВСК має майбутнє й знайде своїх прихильників серед творчих та ініціативних педагогів.

Література:

1. Єрмаков І.Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем. – Харків: Основа, 2006. – 219 с.
2. Нуреєва О.В. Імідж класного керівника. – Харків: Основа, 2007. – 176 с.
3. Трихін І.О., Шпак О.Т. Основи шкільного виховання: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.

Сагач Г.М.*

ТЕЛЕГОМІЛЕТИКА «ГЛАСУ» (Добре слово про телеканал «Глас» – роздуми телеглядачки)

Слово – подія нашого сокровенного життя.
Павло Флоренський

Ми живемо в бурхливому океані інформаційних потоків (частіше негативних), які дев'ятим валом накочуються на наші душі й уми, свідомість та підсвідомість, дух і волю. Формування електронно-інформаційного суспільства – це добре чи погано? Різні фахівці по-різному відповідатимуть на це актуальне запитання, залежно від «кочки зору», як жартують.

Але нам, православним християнам, уже не до жартів, бо в епоху глобалізації «час мовчати і час говорити» (Екл.4 267) акцентує нашу увагу на другій частині цього відомого біблійного вислову. Отже, час **прийшов** і нам сказати слово правди про те, що багато християн різних віросповідань глибоко стурбовані інформаційним терором на душі людей, протестують проти негативних впливів телебачення, Інтернету, удаючись часом до найрізноманітніших дій та вчинків. Зокрема, в Італії деякі християнські родини просто викидали з вікон та балконів домашні телевізори, виміщаючи на них свій біль і страх за душі дітей. В Україні багато православних людей, родин просто відмовляються від перегляду комерціоналізованих, політизованих, аморально-бездуховних телепослуг, які деформують свідомість, кодують потрібний замовникам продукт (бездумного споживача), безсовісно маніпулюють мільйонними аудиторіями, зазіхаючи на святе: «благе серце» (за Г, Сковородою).

Відомий сучасний український поет Вадим Крищенко дарує нам високі християнські й національні чесноти в поезії «Отче наш»:

У час важкий нам треба йти до Бога,
У цьому мудрість, хоч слова прості.
Чого до щастя не веде дорога
І рідний край наш знову на хресті?
Чого ми захлинулись у спокусі,
Чого ми утопились у брехні?
І день прийдешній в драному кожусі
Лякає нас у темному вікні?

* © ***Сагач Г.М.***

Чого такі ми кволі та безликі,
Не можемо знайти в житті своє?
За тужним плачем і надривним криком
Ховаємо усе, що в душах є.
Високе небо і земля багата -
Лише збагни оце і серцем зваж...
Допоможи українцями нам стати -
Звертаємось до Тебе, Отче наш.

Отже, біблійне «Говоріть тільки слово будівне» змушує суспільство посттоталітарної України замислитися над наслідками наших словесних дій, зокрема в телелогосфері України, колиски християнства східного слов'янства, адже О.С.Пушкін писав про роль Православ'я: «Великий духовний і політичний переворот нашої планети є Християнство. У цій священній стихії щез і оновився світ».

«Іменем і словами створений і стоїть світ,» – писав О.Лосєв. Тож який світ-логосферу (сферу слів) творять наші національні та зарубіжні телеканали? Чому формою протесту (нехай і пасивного) для багатьох віруючих людей стає тотальна відмова від цієї телеотрути? Якими можуть бути наслідки від цієї неоголошеної інформаційної війни? Як реагує нестійка психіка дітей, підлітків, молоді на потужний телетерор? Відповіді на ці запитання ви, очевидно, знаєте самі. Духовно-моральна криза, депопуляція (вимирання) частини населення України набирають катастрофічних форм і розмірів, але не менш страшною, ніж фізична, є, безумовно, загибель духовна, животіння без Бога, без Слова Божого. Вона чатує на кожного з нас, якщо ми ігноруватимемо крилату думку Гезлітта: «Слова – єдине, що житиме вічно».

Який світ творять наші ЗМІ? Як укріпити свій дух? Як укріпити свою віру? Як зміцнити й розширити власну православну культуру? Як вивищити стражденне серце? Як зцілити невидимі світу духовно-моральні рани? Як дожити до слів: «Ви – людина богоугодна», як це почув у свій час М, Стельмах? Як достойно жити за християнськими чеснотами в нашому секуляризованому, відірваному від Православної Церкви, заблуканому світі? Як спастися в нашому воістину апокаліптичному часі? На ці та багато інших одвічних запитань шукає відповіді кожна душа, кожна людина, у якої ще не «спалена совість», за Біблією, яка прагне Неба, живучи на Землі. Тому Вічність і Час, їх золотий перетин у наших серцях змушують релігійних людей активно протистояти теленасиллю тих ЗМІ, які своїми агресивними

словесними вчинками-діями деформують, калічать наші душі, але активно підтримувати ті нечисленні поки що, на жаль, телеканали й телепрограми, які творять екологічно чисту логосферу посттоталітарного суспільства, частина якого вірить у Бога, прагне жити за Його заповідями, прагне спасіння у Вічності.

Сергій Рачинець у поезії «Тільки віра» утверджує віру як вимір нашої духовності:

Незабутнє – забудеться,
Неможливе – не здійсниться.
Найчистіше – забрудниться,
Тільки віра залишиться.
Не прихована буднями,
В самоті не полишена,

Не залякана суддями. У нашій родині надзвичайно обмежені телеконтакти, тривалий час не було супутникового телебачення: воно не приваблювало наші душі своїм бездуховним телепродуктом. Але нині ми його маємо виключно заради нечисленних духовно зорієнтованих програм, насамперед заради одного золотого каналу, який має гарну церковнослов'янську назву «Глас» (українською – «Голос»).

Що ж пропонує нам цей духовно-релігійний телеканал? Який у нього голос? Яке слово дарує нам цей голос? Згадалися слова Олександра Олеся:

О слово! Будь мечем моїм!
Ні, сонцем стань! Вгорі спинися,
Осяй мій край і розлетися
Дощами судними над ним.

Цей телеканал має вдалий символічний логотип ~ ангела з трубою. Він творить дивосвіт – логосферу віри, надії, любові, цей телеканал -Добротворець серед десятків і сотень тих, які нищать, він же – активно творить екологічно чисту логосферу України і кожного з нас, хто прилучився до його духовно-морального продукту – хтось раніше, хтось пізніше. Щасливіші відкрили для себе цей канал раніше, здружилися з ним, можливо, не уявляючи, як жили без нього раніше.

Про що нас інформує телеканал «Глас»? Чим наповнює розум, свідомість і підсвідомість, а, головне, – зголоднілу душу? Його тематичні обрії надзвичайно широкі: від чарівних мікросюжетів з «Дитячих долоньок» до мікротем з духовного дивосвіту Православ'я. 2008 року вся Українська Православна Церква у єдності конфесій святкувала 1020 років охрещення України-Руси, а мудрий, духовно потужний телеканал «Глас» вносить свою

дивовижно прекрасну лепту до цієї знаменної дати Відзначимо лише деякі телепередачі каналу, які нам вдавалося час від часу переглянути протягом останніх років. Домінують, осяюючи серця вірою, релігійно-богословські передачі, які плекають дивосвіт нашої православної віри, це сюжети Священне Письмо Біблії, про Слово Боже, про православних церковних ієрархів – митрополитів, преподобних, святих, мучеників, видатних церковних діячів різних часів, про визначних діячів культури тощо. Це життя та діяння Господа нашого Ісуса Христа, святих Апостолів, Пресвятої Богородиці та ін. Вражає широкий діапазон, розлогий спектр тематичних обріїв телеканалу «Глас», який працює цілодобово, в основному, українською мовою!

Основні архетипи телеканалу можна спробувати окреслити такими ключовими словами: Бог, віра, Церква, християнські чесноти, Україна православний світ, суспільство, видатні постаті Православ'я, природа, флора й фауна, культура, мистецтво, освіта, наука, Час і Вічність. Вдала заставка «Кольори твого світу» вводить християнина чи просто зацікавленого телеглядача в дивосвіт православних духовних цінностей, який геніальне висловив православний християнин Тарас Шевченко:

Боже милий,
Як хочеться жити,
І любити Твою правду,
І весь світ обняти.

Телеканал «Глас», його творча група воістину прагнуть обійняті духовною інформацією, словом, образом, звуком увесь світ – віруючий агностичний, який прагне спасіння у Вічності і який живе вірою у відсутності Бога і Царства Небесного. У телеглядача виникає стійке враженні вишуканого благородства, особливого православного, спокійно-трепетного тону, стилю подачі інформації, який різко протистоїть галасливим розважально-шоуменівським телеканалам. Тут – пошук Істини, там – розвага тут – відповідальність перед Богом і власною совістю, там – перед босом т; фінансово-олігархічними колами «замовників». У православних – стримані радість, аскетична культура прадавньої традиції Візантії, Київської Русі-України, а у світських і неправославних каналах – розгул «душевних компаній», розв'язна попса, технотронні новинки масових шоу, добре профінансованих, відрежисованих зацікавленими колами.

Вражає культура слова телеканалу – воно відбірне, відшліфоване майстерно огранене, воно розтоплює серця благодаттю, духовною красою і силою. Згадується молитовне

поетичне слово генія-пророка Тараса Шевченка:

Ридаю,
Молю, ридаючи: пошли,
Подай душі убогій силу,
Щоб огненно заговорила.
Щоб слово пламенем взялось,
Щоб людям серце розтопило,
І на Украйні понеслось,
І на Україні святилось
Те слово, Божеє кадило,
Кадило істини. Амінь.

Нам надзвичайно близькі вербальні й невербальні сюжети, які змушують зупинитися від суєти, від бігу, в коловороті нескінченних справ, змушують подивитися на світ очима серця, зокрема в сюжетах «Людина і природа», «Людина і флора», «Людина і фауна» тощо. Ці безсловесні сюжети вчать нас замилування Божим світом, учать мистецтва споглядання (воістину райський стан душі та свідомості!).

Лише в золотому дитинстві ми зачаровано й довго-предовго вдивлялися в красу росинки на вранішніх квітах, розглядали килими осіннього листя в парках і садах, милувалися красою храмів і монастирів у широкому світі Православ'я. Ось ми завмираємо від споглядального зачудування перед величними картинами художника Павла Корина з його циклом незавершених картин «Реквієм по Святій Русі» (або «Русь, яка відходить»). Ми мовчки вдивляємося в лики святих і духовних осіб допере воротної країни, ми бачимо їхню внутрішню духовну силу й красу, ми зачудовані перед цим материком, який, мов Атлантида, може зникнути з лиця землі, бо вже ми бачимо апокаліптичні знаки – ознаки страшної руйнації від втрати зв'язків Минулого-Нинішнього-Майбутнього.

Великий релігійний філософ Іван Ільїн учив нас мистецтву споглядальної культури серця й розуму в їхній єдності, гармонії та божественній сутності. Святі й діти не втрачають цієї геніальності світосприйняття та світовідчуття. Ті, хто в серці мають Бога, теж відають неземну солодкість споглядання Божого світу, пошуку Царства Божого в собі. Шлях до цього стану – віра, надія, любов. «Любов є джерело всякого життя,» – учив нас геній Православ'я та автор «Саду божественних пісень», народний просвітитель, мандрівна духовна академія – Григорій Сковорода. У своїх духовних трактатах-разглаголах він писав про «світ видимий і світ невидимий», учив нас пізнавати

невидиме з видимого, учив розрізняти духовне й матеріальне, відрізняти добро від зла. Споглядання – це наука із наук, мистецтво із мистецтв. Ніхто з нас не пошкодує ні сил, ні часу на пізнання цього невидимого світу, божественного світу, пам'ятаючи біблійне: «Блаженна людина, що мудрість знайшла...» А тому наша душа натхненно славить Господа:

Благослови, душе моя, Господа,
І все моє – святе Ймення Його!
Благослови, душе моя, Господа,
І не забувай за всі добродійства Його!

Пс. 103:1-2

Стиль подачі духовної інформації телеканалом «Глас» потребує хоча б короткого доброго слова. Спробуємо назвати його основні ознаки: духовна цнотливість, незаймана мальовничість, лірична романтичність, сонячна радість, органічна музикальність, споглядальна замилуваність, спокій, умиротвореність, які творять самі сюжети, передають оксамитні голоси дикторів – сяйво вічного торжества Православ'я. Візуальний ряд надзвичайно багатий, розкішний і стриманий, потужно колористичний і символічний як образ гірчичного зерна, яке проростає у величне дерево на людській долоні. Чудові й багатоманітні стоп-кадри: від листочка з росинкою-діамантом до широко панорамних Біблійних картин Це не просто естетичні вершини відеоряду телеканалу «Глас», це торжество Православ'я – зриме й вічне.

Музика, музичне тло – теж значна творча перемога телеканалу; вона в повній гармонії з візуальним рядом, вона класична, духовна, народна, а-капельно хорова, вона прадавня, як душа, вона в сучасних аранжуваннях, як вимагає технотронна епоха. Але все долає звук Молитви, музика тиші серця, яке говорить із Богом, яке співає Йому осанну.

Наші побажання творчому колективові телеканалу «Глас» – не зупинятися на досягнутому, поступово перекладати всі матеріали українською мовою (виняток – тексти церковнослов'янською). Було б добре, якби диктор не лише читав духовні вислови, але й називав автора та джерело їх. Через брак повнішої інформації ми можемо помилитися з рекомендаціями, але ризикнемо сказати: пропонуємо максимально актуалізувати інформацію, органічно поєднувати духовну історію з нашими реаліями (часто драматичними, навіть трагічними) нашого непростого сьогодення. Зокрема, йдеться про такі гострі соціальні проблеми, як бідність, соціальне сирітство, дитяча безпритульність, дитяче безвір'я, підліткова проституція, торгівля

органами, суїцид тощо. Усе це потребує мудрого православного коментаря, філософсько-богословського роз'яснення спраглим за Істиною душам. Ми були б вам безмежно вдячні за розповіді про ще не канонізованих, але улюблених православним народом святих і праведників, як, приміром, монахиня матінка Аліпія Голосіївська (Голосіївська пустинь міста Києва) й інші.

Цей короткий за масштабами духовно-просвітницької місії відгук на творчість телеканалу «Глас» вимагає від нас, православних, подякувати Господові за Його милість, яка подарувала нам духовну радість і користь від спілкування з телеканалом. Дай, Боже, натхнення і спасіння у Вічності всім, хто дотичний до його життя в логосфері України й Православного світу. Ще раз звертаємося до генія Тараса Шевченка:

Ти, Господи, помагаєш
По землі ходити.
Ти радуєш мою душу
І серце врачуєш;
Да пребуде Твоя воля
І суд Твій не всує.

Духовний патріотизм телеканалу «Глас» простежується у високих за думкою, благородних за почуттєвим світом, проникливим за морально-духовним спрямуванням сюжетах, які ґрунтовно, спокійно-розважливо, вдумливо-споглядально оповідають про православні храми, монастирі, чудотворні ікони, священні місця України православної, яка вплітає свою неповторну квітку – блакитну Троянду (образ із драматургії Лесі Українки) у вселенський християнський вінок віри, надії, любові. Вивищують душі й серця фільми про духовних велетів різних сфер – Церкви, Науки, Освіти, культури: фільм «Храми душі архітектора Адріана Прахова», який воістину «поставив свічку Богові», фільм про інженерів-науковців, подвижників Оскара та Бориса Пагонів, фільм про драматичні долі Оксани Петрусенко й Катерини Білокур, про Дмитра Яворницького – «На незабудь»... Це фільми про козацтво, визвольні змагання в Україні, Хмельниччину, про залиту кров'ю багатовікову історію українського народу, про козацьку славну душу, про Б.Хмельницького – «людину, яка створила епоху», про українську національну ідентичність тощо.

Духовна вселенськість телеканалу «Глас» складається з органічно підібраних, майстерно зрежисованих, операторськи духовно висвітлених, ніби зсередини, а не лише зовнішньо фільмів про різні країни світу, де зоріє ім'я Ісуса Христа, де пломеніє любов до віри Христової. Це – фільми про древню й прекрасну

перлину – Венецію з її численними мощами святих апостолів і праведних, яку називають містом святого Марка. Це – фільм про древню Візантію з її драматичною долею, напруженою історією, окрасою якої є храм Святої Софії. Нам довелося милістю Божою побувати в Стамбулі, у цьому унікальному храмі, але операторські зйомки підняли нас до самого купола храму, крізь вузькі вікна якого потужно вливається сонячне проміння, що з особливою силою славить Господа, Пресвяту Богородицю, усіх святих.

Це фільми-молитви, фільми-сповіді, фільми-покаяння, фільми-проповіді, фільми-проповіді про нашу православну культуру, про Творця і творців цього дива. Культурно-мистецькі дари Православ'я відтворюють багатомільйонний внесок християнських душ у зміцнення християнської віри

Це – животворяща телегомілетика сучасності, яка творить красу діянь людських, яка дарує благодать душам протягом усіх 24-х годин доби: треба лише знайти цей телеканал у потоці інформаційної безблагодатності, треба лише знайти веб-сайт в Інтернеті: www.glas.org.ua, оминаючи шабаш світсько-матеріалізованих, часом, кримінально-попсово-патологічних телепродуктів. Треба лише дуже захотіти пошукати ці Божественні Двері, через які хоч на короткий час увійти в Царство Небесне, заглянути в дивосвіт православної культури, мистецтва, науки, освіти, Церкви. Іван Ільїн визначив значення Православ'я як духовно-визначальну вершину в історії та культурі.

Телеканал «Глас» допомагає:

- творити духовну культуру нашого релігійного досвіду;
- тісніше «зв'язує» душу людини з Богом, Пресвятою Богородицею, усіма святими;
- релігія – це зв'язок з Богом – через дотикання, сприйняття, входження, присутність, переживання чогось надзвичайно інтимного, глибокого, майже невимовного; тому телегомілетика каналу «Глас» ділиться з нами власним живим суб'єктивним досвідом;
- допомагає здолати сумні моменти відчуття самотності в наші апокаліптичні часи;
- релігійні осяяння (інсайти) авторів програм змушують зацікавленого телеглядача (віруючого) зігріватися і власним спогадом-осяянням, колись пережитого, зокрема в паломницьких поїздках;
- вони включають нас в цю телегомілетичну молитву, бо ми переконуємося, що Моцарт молився своїми симфоніями і «Реквіємом», Т.Шевченко, Г.Сковорода, Л.Українка, І.Франко –

своєю поезією, своїм божественним словом, М.Березовський, А.Ведель – своєю музикою, І.Айвазовський, М.Врубель – своїм живописом, В.Городецький – своєю архітектурною спадщиною, а кожен з нас – щоденною (можливо, постійною) молитвою серця, яке віддане Богові й людям;

- учить справ милосердя, учить споглядати матінку-природу очима серця;
- демонструє героїчні подвиги, героїчні справи кращих людей історії;
- оживлює храм, ікону, Святе Письмо й передання, догмати богослів'я, словесну тканину молитов, обряди, таїнства, канони, сан, ієрархію, пастирство, мудрість покаянних правил і порад;
- оберігає Одкровення й очищає шляхи до Бога, наповнює радістю шляхи до Бога, наповнює істинним змістом особистісно-суб'єктивний досвід глядачів;
- голос диктора^ його тексти вимагають від телеглядача душевної зібраності, зосередженості, внутрішньої об'єднаності: людина ніби звільняється від нав'язливого галасливого потоку зовнішніх вражень, трепетно зупиняючись перед чужим і власним релігійним переживанням і досвідом;
- у двері самотньої душі ніби стукає Слово Боже, проникає світло одкровення;
- серце стає «співаючим», за І.Ільїним, воно стає відповідальним за долю особистості, за її духовну гідність;
- творча енергія програм «Гласу» пробуджує волю до Досконалості, стимулює центр діяльнісної любові – через Творчість і працю.

Телегомілетика «Гласу» активізує:

- душу, дух, серце, а не лише розум;
- через духовну енергію чуття, слуху, зору твориться енергія діяння;
- совість, цей дивовижний храм, як любов до Досконалості, як воля до Досконалого творить енергію дій, учинків;
- духовність, релігійність приводять у дію совісну глибину душі, піднімають моральний рівень віруючих, через власний релігійний акт, через голос совісті особистість піднімається до Божественного;
- опліднюються духовні сили особистості через художню творчість, науково-просвітницьку діяльність, через національно-патріотичне почуття, через державне будівництво – там, де поставив людину Господь.

Слюсаренко Н.В.*

ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті представлено аналіз форм і методів виховної роботи, які доцільно застосовувати у вищих навчальних закладах з метою формування особистості студента.

Загальновизнано, що обов'язком шкільних педагогів є забезпечення гармонійного розвитку кожного учня. З огляду на зазначене, учителі спрямовують свої зусилля не лише на нагромадження у дітей фонду знань, формування інтелектуальних умінь та світогляду, оволодіння ними основними розумовими операціями, а й на ознайомлення хлопців і дівчат з основами моральних знань, формування у них уявлень про моральну поведінку, привчання до праці, залучення учнів до участі в трудових заходах тощо. При цьому педагоги спрямовують свої зусилля на виховання здорової дитини, розвиток її здібностей, відкриття талантів, на формування небайдужої, соціально активні особи, спроможної здійснювати активний, позитивний вплив на суспільство [3].

На жаль, після закінчення учнями школи процес їх виховання досить часто поступово пускають на самоплив. Водночас 17–18-річні (як і більш старші) діти потребують подальшого позитивного впливу дорослих, який спрямовував би процеси виховання та соціалізації молоді в необхідне русло. Це, зокрема, стосується кураторів академічних груп та викладачів вищих навчальних закладів. Під їх керівництвом має здійснюватись не тільки освітньо-пізнавальна діяльність студентів, а й виховна робота з ними за різноманітними напрямами (моральне, правове, екологічне, трудове та ін.), спортивно-масова та культурно-масова робота, заняття різними видами мистецтва, ігри та розваги.

Форми і методи виховної роботи у вищому навчальному закладі можуть бути подібними до тих, які застосовувалися в старших класах загальноосвітньої школи, або іншими. Це такі форми:

– масові (тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, читацькі конференції, тижні з різних предметів, зустрічі з видатними людьми, огляди, конкурси, олімпіади, туризм, фестивалі, виставки стінної преси та ін.);

* © ***Слюсаренко Н.В.***

– групові (гурткові) (гуртки, екскурсії, походи, організаційно-виховні години, участь у випуску стінної газети, підготовці до різноманітних конкурсів та ін.);

– індивідуальні (читання художньої літератури, колекціонування, філателія, нумізматика, гра на музичних інструментах, вишивання, малювання та ін.) [4, с. 82-89].

А також наступні методи:

1) методи впливу на свідомість, почуття і волю вихованців з метою формування певних поглядів та переконань:

– бесіда (фронтальна та індивідуальна);
– лекція;
– дискусія;
– метод прикладу;

2) методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки:

– педагогічна вимога;
– громадська думка;
– вправи;
– привчання;
– доручення;
– створення виховуючих ситуацій;

3) методи регулювання, коригування і стимулювання поведінки і діяльності вихованців:

– змагання;
– заохочення;
– покарання;

4) методи контролю і аналізу ефективності виховного процесу:

– педагогічне спостереження;
– бесіда;
– опитування (усне, анкетне);
– аналіз результатів громадсько-корисної роботи, виконання доручень;
– створення ситуацій для вивчення поведінки вихованців [4, с. 68-81].

Покладаючи в основу виховної роботи вищеназвані форми і методи можна успішно організувати і провести у вищому навчальному закладі такі заходи:

З морального виховання:

– бесіди: «Що означає термін «особистість», «Повага до старших за віком», «Культура спілкування», «Чи моральна ти

людина?»;

– дискусії: «Що означає бути сучасним», «Стосунки між батьками та дітьми», «Єдність прав і обов'язків», «Друзі в нашому житті», «Громадський шлюб: за і проти»;

– перегляд кіно- і відеофільмів, зустрічі з цікавими людьми, анкетування з моральної тематики тощо.

З громадянського виховання:

– бесіди: «Україна в сучасному політичному світі», «Права та обов'язки громадянина України», «Значення законів в нашому житті», «День починається з новин», «Право на освіту в Україні», «Закон і ми», «Ми повинні знати наші права!», «Правові взаємовідносини між людьми»;

– дискусії: «Об'єктивне та суб'єктивне в висвітленні політичної події», «Вчитися: право чи обов'язок»;

– зустрічі з юристами, політиками, журналістами.

З розумового виховання:

– бесіди: «Здібності та індивідуальні відмінності людей», «Пошук нових знань», «Кваліфіковані фахівці потрібні завжди»;

– дискусії: «Талант, здібності і праця», «Чи потрібна людині постійна перекваліфікація»;

– екскурсії, перегляд науково-популярних фільмів, зустрічі з науковими співробітниками, з фахівцями-практиками.

З фізичного виховання:

– бесіди: «Спорт в нашому житті», «Режим здоров'я – режим навантажень», «Фізичні вправи покращують стан здоров'я», «Здоровий спосіб життя»;

– дискусії: «Спорт: захоплення чи спосіб існування», «Чи потрібна нам армія?»;

– спортивні змагання та свята;

– екскурсії до музею спортивної слави, зустрічі зі спортсменами, тренерами, перегляд кінофільмів.

Зі статевого виховання:

– лекції: «Психологічні та фізичні особливості шлюбу», «Конфлікти між чоловіками та жінками»;

– бесіди: «Секс до шлюбу: за і проти», «Ґендерні відмінності людей»;

– дискусії: «Дружба між дівчатами та хлопцями», «Любов та секс»;

– зустрічі з медичними працівниками, перегляд науково-популярних фільмів.

Із сімейного виховання:

– бесіди: «Сім'я – найдорожче в моєму житті», «Сімейні стосунки», «Мати – найдорожча людина»;

– дискусії: «Хто має виконувати роль вихователя в сім'ї?», «Намагайся зрозуміти батьків».

З трудового виховання:

– бесіди: «Шлях до професії лежить через працю», «Любов до праці», «Зв'язок між буденними обов'язками та обраною професією»;

– дискусії: «Місце прикрашає людину, чи людина – місце», «Чи має значення вибір нашої професії для суспільного блага?», «Практичні люди – потрібні люди»;

– екскурсії на виробництво, зустрічі з представниками різних професій, робітниками служби зайнятості, перегляд кінофільмів.

З економічного виховання:

– бесіди: «Бажання та можливості», «Труд та його оцінювання», «Економна людина», «Ціна хвилини», «Ми маємо розуміти економіку»;

– дискусії: «Процвітає діло, процвітає країна?», «Гроші це не все, що нам потрібно», «Ринок – не базар, базар – не ринок»;

– зустрічі з економістами, підприємцями.

З екологічного виховання:

– бесіди: «Технічний прогрес та екологія навколишнього середовища», «Забруднення навколишнього середовища», «Можливі негативні віддалені наслідки природо-перетворювальної діяльності людини», «Екологічна криза в Україні», «Бережи природу», «Вода – джерело життя», «Наше ставлення до природи»;

– екскурсії до краєзнавчого музею, зустрічі з екологом.

З естетичного виховання:

– бесіди: «Роль музики та живопису в житті людини», «Портрет – дзеркало часу», «Яку музику ви полюбляєте», «Музика сьогодення»;

– дискусії: «Смак та мода», «Одяг та суспільство»;

– проведення музичних вечорів, осіннього балу, оглядів художньої самодіяльності;

– зустрічі з художниками, музикантами, модельєрами, акторами, молодіжними вокально-інструментальними групами;

– екскурсії до консерваторії, музею, картинної галереї.

Проте позитивного результату можна досягти швидше, якщо

використовувати у виховній роботі зі студентами ті форми і методи, що передбачають активну участь молоді в тому чи іншому заході, та вибудовувати виховний процес на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Крім того при розробці планів виховної роботи слід намагатися максимально врахувати побажання студентів, а ще краще – долучити їх до складання цих планів.

Наприклад, студентами Інституту психології, історії та соціології Херсонського державного університету було запропоновано, розроблено та проведено в своїх академічних групах такі виховні заходи:

– з морального виховання: дискусія «Евтаназія: за чи проти?», бесіда «Світ не без добрих людей», вечір відпочинку «Клуб веселих джентльменів» та ін.;

– з розумового виховання: інтелектуальні ігри «Найрозумніший», «Що, де, коли?», конкурс «Великі географічні відкриття» та ін.;

– з естетичного виховання: конкурси «Музика в нашому житті», «Потворне чи прекрасне?» та ін.;

– з екологічного виховання: година спілкування «Планета у нас одна», конкурс «Природа – наша мати, треба її зберігати», бесіда «Екологія малюкам», година спілкування «Екологічні проблеми нашого міста» та ін.;

– з правового виховання: конференції «Підліток і відповідальність», «За круглим столом», зустріч за круглим столом з представниками правоохоронних органів та ін.;

– з національного виховання: свято «Українські вечорниці», Великоднє свято, бесіда «Історія – це минуле, теперішнє, майбутнє» та ін.;

– з патріотичного виховання: бесіди «Вони воювали за нашу Батьківщину», «Тільки країна як зірка єдина – твій порятунок та надійний причал», зустріч із ветераном Великої Вітчизняної війни та ін.;

– зі статевого виховання: дискусія «Чи потрібні статеві стосунки до шлюбу?», конкурс «Статева приналежність» та ін.;

– з фізичного виховання: конкурс «Справжні змагання олімпійців», ток-шоу «Нехай говорять» та ін. [1].

Нижче представлено фрагменти деяких заходів.

Фрагмент виховного заходу
«Чи можна посягнути на людське життя?»

Мета: спонукати студентів до роздумів про людське життя як найвищу цінність.

Ведучий: Сьогоднішня зустріч присвячена дуже гострій та несподіваній проблемі: «Чи можна посягнути на людське життя?». Розпочати хотілося б з запитання: чи знаєте ви щось про евтаназію? Слово «евтаназія» походить від грецької мови та означає наближення смерті хворого за його проханням якими-небудь діями або засобами. Першим цей термін ввів Ф.Бекон – англійський філософ *(на дошку вивішують значення слова).* Бернард Шоу сказав з цього приводу: «Людське життя завжди варте спасіння, якою б не була людина» *(на дошку вивішують цей вислів).*

Дискусія: Що ви думаєте з приводу евтаназії? Як ви ставитесь до цього явища?

Повідомлення висновків соціального опитування: дослідження, у якому взяли участь 910 осіб показало, що 71% респондентів виступають проти евтаназії, а 9% – схвалюють її. Проти евтаназії виступає також законодавство України, клятва Гіппократа, яка говорить про те, що хворого треба лікувати до останньої його хвилини.

Ведучий: Інколи людину позбавляють життя і поза її бажанням. І так сталося минулого року 3144806 разів. Це явище називається «аборт». Дослідження доводить, що 39% вагітностей закінчуються без належного результату. Варто нагадати у цьому контексті слова Гете: «Смерть – це зло» *(на дошку вивішують цей вислів).*

Дискусія: Що ви думаєте з приводу абортів?

Ведучий: Проблема вбивства існує вже давно. Ще у відомій біблійній історії про двох братів Каїна та Авеля згадується про неї *(на дошку вивішують два малюнки, які ілюструють біблійну історію про Каїна та Авеля).*

Хто згадає цю давню легенду? (*Через заздрість Каїн вбив Авеля, але після цього він був покараний та скитався по всій землі).* У Біблії сказано, що життя є дар, тому людина не має права ні сама себе життя позбавляти, ні забирати його в інших.

Давайте ж поміркуємо, якими якостями був наділений Каїн, який підняв руку на свого брата Авеля? *(учасники заходу називають та записують на дошці негативні якості людини).*

А тепер спробуємо до кожної негативної якості підібрати позитивну (*позитивні якості записують навпроти негативних).*

Усі позитивні якості можуть належати людині добрій, вихованій, високоморальній, такій, яка не спроможна на вбивство. Я щиро сподіваюсь, що саме на таку – позитивну людину ви будете схожі, що ви будете плекати в собі ці якості та берегти їх [2].

Фрагмент виховного заходу
«Вони захищали нас»

Мета: поглибити знання студентів про героїчне минуле нашого народу, виховувати шану і повагу до загиблих і ветеранів.

Ведучий: Кожна людина хоч раз у своєму житті замислювалася над тим, що таке Батьківщина. Що означає Батьківщина для вас? Це лише те місце, де ви народилися? Чи це люди, які по-справжньому рідні і близькі? Що думаєте ви стосовно цього? Дуже коротко висловіть свою думку *(декілька учасників заходу висловлюють свою точку зору.*

А для деяких людей, батьківщина – це все! Абсолютно все. Те, заради чого варто жити, те, що потрібно у житті, те, ради чого це життя можна й віддати. Вони – патріоти (*увагу учасників звертають на дошку, де висить плакат з відповідним визначенням).*

Справжній патріот схожий на зірку, що сяє і зігріває всіх навколо себе. Давайте зараз будемо називати риси справжнього патріота, а я буду відкривати грані цієї зірки і ми разом її запалимо *(учасники по черзі називають риси патріота: чесність, мужність, відданість, відвага, сміливість, толерантність, людяність, чуйність, повага, самоповага, любов до рідної мови, хоробрість, розум, любов до рідної природи).*

Такими патріотами є воїни-герої, яким ми завдячуємо своїм народженням та безхмарним небом над головою. Це учасники Великої Вітчизняної війни. Як ми ставимось до них, чи пам'ятаємо про їх подвиг, чи висловлюємо свою подяку за все зроблене ними?

На жаль, часом можна спостерігати, як ветерана виганяють із автобуса або маршрутного таксі, оскільки пільгові місця вже зайняті. Або: ветеран стоїть у черзі, наприклад, за хлібом, але ніхто не здогадається пропустити його вперед. Страшно, коли складається така ситуація *(звучить пісня про забутих та нещасних ветеранів).*

Давайте вшануємо пам'ять загиблих воїнів хвилиною мовчання (*ведучий запалює свічку та включає відповідну мелодію).*

Окрім ветеранів Великої Вітчизняної війни, є й інші герої – учасники жахливої війни в Афганістані. Хіба ставлення до них краще?

Лунають рядки:

Увидев странное виденье,
И до сих пор душа кипит…
Людские трогая колени,

Бесславно ехал инвалид.
Лет двадцать с лишним,
Шрамы старят,
Не водкой выжжены глаза,
На пиджаке скорбят медали,
Как в русской хате образа.
Из губ готовая сорваться –
Густая, липкая слюна…
«Подайте воину-афганцу…»
Стыд и позор тебе, страна…

Ведучий: Що ми можемо зробити для цих людей? Давайте разом поміркуємо, і назвемо реальні справи, які під силу кожному з нас, і які є такими необхідними для ветеранів. Кожну вашу пропозицію я буду відмічати на нашому салютові «Добрих справ».

Звучать пропозиції: створити благодійний фонд, надати матеріальну допомогу, допомагати ветеранам по господарству, проводити з ними зустрічі, організовувати для них свята, надавати час від часу фінансову допомогу, висловлювати повагу до ветеранів, завжди пам'ятати про них.

Ведучий: Одним із прикладів таких добрих справ є виставка літератури, підготовлена в ході підготовки до цього заходу і присвячена учасникам бойових дій під час Великої Вітчизняної війни та війни в Афганістані *(увагу учасників звертають на експонати виставки та підводять їх до висновку про необхідність дбати про ветеранів)* [2].

Як засвідчують наведені вище фрагменти, заходи, розроблені студентами, не лише цікаві, а й здійснюють значний виховний вплив на учасників. Таким був і вечір відпочинку «Клуб веселих джентльменів», проведений студентами 242 групи спільно з учнями 4-Б класу Херсонської загальноосвітньої школи-інтернату імені Т.Г.Шевченка. Його метою було формування у школярів моральних якостей та моральної поведінки. Проте даної мети студентам вдалося досягти ще до його початку, адже протягом двох тижнів йшла підготовча робота, під час якої проводили репетиції з вихованцями інтернату, підбирали костюми, подарунки тощо. Більш того цей захід сприяв формуванню у студентів моральних якостей, естетичного смаку, практичних умінь тощо.

Слід додати, що студенти Херсонського державного університету протягом багатьох років співпрацюють зі школою-інтернатом. Вони організують з учнями Херсонської

загальноосвітньої школи-інтернату імені Т.Г.Шевченка роботу за інтересами, вивчають разом з ними англійську мову, святкують дні народження, організують дозвілля дітей, прагнуть всебічно розвивати їх таланти та здібності. За останні роки проведено чимало спільних заходів. Наприклад, прихильники творчості Руслани (студенти Інституту психології, історії та соціології та учні школи-інтернату) під керівництвом фахівця музею історії університету К.Чайки взяли участь у конкурсі новорічних іграшок, який став початком справжньої дружби між студентами, вихованцями інтернату та відомою українською співачкою. Можна було б навести й інші приклади.

Вищезазначене дозволяє констатувати, що у вищих навчальних закладах доцільно застосовувати різноманітні форми і методи виховної роботи, творчо поєднуючи їх між собою і намагаючись залучати до їх підготовки і проведення якомога більшу кількість студентів певної групи (курсу, факультету). Це допоможе їм стати суб'єктами виховного процесу, позитивно впливатиме на формування кожної особистості.

Література:

1. Слюсаренко Н.В. Соціалізація майбутніх учителів у процесі психолого-педагогічної підготовки // Печатное слово. – 2006. – № 3/20. – С. 63-67.
2. Слюсаренко Н.В. Формування соціального досвіду майбутніх учителів у ході підготовки та проведення олімпіади з педагогіки // Печатное слово. – 2006. – № 2/19. – С. 7-15.
3. Слюсаренко Н.В., Щербина Л.О. Організація виховної роботи класного керівника: теорія, досвід // Печатное слово. – 2005. – №1/12. – С. 71-76.
4. Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1997. – 192 с.

Адамовська І.Д.*

ДЖАЗОВІ РИМІВКИ – ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються сучасні технології навчання фонетики на прикладі джазових римівок за методикою Керолін Грехем.

У Рекомендаціях Ради Європи, на основі яких створена нова шкільна програма з англійської мови, особлива увага надається практичному оволодінню іншомовним мовленням, що передбачає комунікативне спрямування навчання англійської мови на рівні, достатньому для спілкування. Безсумнівно, однією зі складових іншомовної компетенції є мовна компетенція, яка насамперед передбачає формування фонетичної компетенції як необхідного її компонента. Основи формування фонетичної компетенції учнів закладаються на початковому ступені загальноосвітньої школи з подальшим удосконаленням на середньому та старшому ступенях [1]. Вікові та психологічні особливості учнів початкових класів дозволяють використовувати короткі автентичні аудитивні тексти для опрацювання фонетичного матеріалу з метою формування слухо-вимовних та інтонаційних навичок на уроці англійської мови вже на початковому ступені навчання.

Беручи до уваги психологічні та вікові особливості молодших школярів, вимоги програми з іноземних мов до оволодіння фонетичною компетенцією та ефективність комунікативного підходу до навчання фонетики, учителям англійської мови початкової школи пропонуються зразки інноваційних технологій оволодіння слухо-вимовними та ритміко-інтонаційними навичками на основі використання джазових римівок за методикою Керолін Грецем [2].

Уперше концепція джазових римівок з'явилась в Інституті американського варіанту англійської мови Нью-Йоркського університету, де вони є невід'ємною частиною навчальної програми. Учителі англійської мови США, Мексики, Канади, Австралії та Польщі стверджують, що джазові римівки є захоплюючим та ефективним інструментом для оволодіння англійською мовою. Джазові римівки – це ритмічне пред'явлення справжньої мови, яка наближує ритм розмовної американської англійської до ритму традиційного американського джазу. Іншими словами – це фрагмент автентичної мови, який презентується з особливою увагою до його природного ритму.

* © ***Адамовська І.Д.***

Переваги цієї методики важко переоцінити: її можна використовувати в класі з будь-якою кількістю учнів. І, як каже автор цієї методики, Керолін Грехем: «Усе, що вам потрібно – це ви самі та ритм» [3]. Традиційний американський джаз має ритм у чотири такти. Керолін Грехем розробила концепцію «джазових римівок» на основі спостереження, що американський варіант англійської мови також базується на ритмі в чотири такти. Саме цей ритм і є невід'ємним ритмом джазових римівок.

Важливо пам'ятати, що джазові римівки це не реп, не дитячі пісні або колискові, які надають розмовній мові поетичного ефекту. Ритм, наголос та інтонаційна модель джазової римівки може послужити зразком автентичної мови носія. Треба зауважити, що джазову римівку може скласти будь-який учитель та навчати учнів, надаючи особливого значення природному наголосу та інтонації.

Джазові римівки – це дуже багатосторонній гнучкий матеріал:

- у римівках використовується розмовна Американська англійська;
- вони можуть використовуватись у класах з різною наповнюваністю;
- вони не потребують ніяких спеціальних матеріалів та обладнання;
- їх можна використовувати в любих вікових групах;
- їх ритм є важливим інструментом для тренування пам'яті;
- учні легко запам'ятовують нову лексику, якщо вона презентується за допомогою ритму [3].

Щоб працювати із джазовими рисівками, учителям та учням не обов'язково мати музичний талант або вміти грати на музичному інструменті, бо оволодіти ритмом допоможе практика. Джазові римівки мають бути такими, щоб учні із задоволенням запам'ятовували та відтворювали їх. Відтворюючи джазові рисівки, учитель може застосовувати методику взаємодії або рольові ігри. Якщо одного дня ви розпочнете працювати з таким матеріалом, то дуже швидко зрозумієте, що це дуже простий та веселий шлях навчання учнів англійської мови.

Основні вимоги щодо складання джазових римівок:

- зміст джазової римівки має бути корисним та відповідним до віку дитини та її рівню володіння мовою;
- джазова римівка будується за допомогою ритму в чотири такти: 1, 2, 3, 4 (якщо на один такт пропущене слово, то замість нього можна зробити оплеск, тупнути ногою або зробити паузу);

- перший такт – це завжди перше слово під наголосом, яке не завжди є перше слово у рядку [3]. У прикладі, поданому нижче, перший удар – це слово *like*, а не *do* або *you.*

Приклад [4]:

Do you **LIKE** it? **(clap) YES,** I **DO.**
1 2 3 4

Якщо ви хочете створити джазову римівку для учнів початкової школи, краще використовувати знайому лексику, наприклад: тварини, їжа та шкільне приладдя.

Лексична джазова римівка створюється за формулою [3]:

І крок: Оберіть тему.

ІІ крок: Запишіть десять слів за темою.

ІІІ крок: Розділіть слова на групи за кількістю складів.

IV крок: Оберіть три слова з різною кількістю складів.

Наприклад: ***Boring, Brilliant, Good*** [5]

Нижче подані слова та ритми для простої лексичної джазової римівки. Скажіть слова та порахуйте склади:

Bo-ring (2 склади)
Bri-lli-ant (3 склади)
Good (1 склад)

Щоб скласти римівку із трьох слів, по-перше розставте їх у наступному порядку. У першому слові має бути два склади, у другому – три склади, у третьому – один склад. (Наголошені склади пишуться великими літерами) [5].

BOring, **BRI**lliant, **GOOD** (clap)
1 2 3 4
BOring, **BRI**lliant, **GOOD** (clap)
1 2 3 4
BOring, **BRI**lliant, **BO**ring, **BRI**lliant
1 2 3 4
BOring, **BRI**lliant, **GOOD** (clap)
1 2 3 4

Для лексичних джазових римівок можна використовувати лексику різної тематики. Наприклад: Місяці (*April, September, May*); Тварини (*tiger, elephant, rat*); Прикметники (*handsome, elegant, smart*); (*scared, excited, sad*); Помешкання (*cooker, telephone, fridge*) та інші [5].

Лексичну джазову римівку можна зробити дещо складнішою, але в той же час привабливішою, якщо під час презентації додати рухів [5].

BOring **AU**tumn **LONG** vacation
1 2 3 4

BOring **AU**tumn **LONG** vacation
1 2 3 4
BOring **AU**tumn **LONG** vacation
1 2 3 4
LONG vacation **LONG** vacation
1 2 3 4

Розпочинати краще з чотирьох оплесків, щоб задати ритм. Попросіть дітей стати в пари та проговорити римівку, додавши рухи.

- **BO-**ring — хлопніть долонями по колінах два рази;
- **AU-**tumn — хлопніть в долоні два рази;
- **LONG** — хлопніть правою долонею по долоні партнера;
- va- — хлопніть в долоні один раз;
- **CA-** — хлопніть лівою долонею по долоні партнера;
- tion — хлопніть в долоні один раз;
- **LONG** va-**CA**tion — підніміть руки високо вгору
- **LONG** va-**CA-**tion — та вигукніть слова двічі;

Граматичні джазові римівки допомагають відпрацьовувати граматичні структури (граматичні часи, множина, артиклі та інше). Просте речення можна перетворити на модель для опрацювання так/ні питань. Клас можна об'єднати у дві групи, одна з яких запитує, а друга – відповідає.

Наприклад: [5]

(Grour A) Can you **BUY** it? **(clap)**
1 2
(Grour B) **YES**, I **CAN.**
3 4
(Grour A) **I** can **TOO.**
1 2
(Grour B) **I** can **TOO.**
3 4

Але є ще один різновид джазових римівок, які не потребують використання ритму в чотири такти. У цьому випадку ми «вистукуємо» кожне слово. Це допомагає відчути різницю між наголошеними словами та ненаголошеними. Під кожним словом визначено ритм для оплесків: **S** – наголошений; **U** – ненаголошений. Слова з відміткою «S» супроводжуються довгим оплеском; з відміткою «U» – швидким, коротким оплеском.

Приклад: ***Hi, How Are You?***[4]

Hi,	How	Are	You?
S	U	S	U

Fine, How Are You?
S U S U

Використання імен учнів – простий та цікавий шлях до запам'ятовування назв англійських літер. Навіть, якщо учень ще не навчився називати всі англійські літери, під керівництвом учителя він може легко називати імена своїх однокласників у джазових римівках. У такий спосіб учні надають особливе значення вивченню літер. Крім того, вони відчувають себе надзвичайними, коли однокласники хором повторюють їх імена [3].

Приклад:

Ім'я промовляється по літерах відбиваючи ритм оплесками.

M – A – R – I – N – A

Учитель запитує учнів, як вимовити ім'я.

Marina

Учитель змінює ритм та додає тупання.

M – A – R I – N – A

Перед тим як навчати учнів джазовим римівкам:

- Напишіть слова джазової римівки на дошці.
- Поясніть, продемонструйте або покажіть картинки ключових слів з якими учні не знайомі.
- Спочатку презентуйте джазову римівку, відтворюючи ритм.
- Запросіть учнів повторити її за вами. Розпочинайте тільки з першого рядку, якщо римівка має декілька.
- Додайте рухи, якщо бажаєте.
- Розділіть учнів на групи.

Будьте творчими:

- Ви можете залучати учнів до презентації римівок, які їм подобаються.
- Надайте учням можливість самим складати власні римівки.
- Якщо є можливість – зробіть аудіо запис учнівських римівок.
- Відпрацюйте джазові римівки та продемонструйте їх в іншому класі.
- Отримуйте задоволення!

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 44 с.
3. Graham C. Teaching Jazz Chants to Young Learners. – Office of English Language Programs of the United States Department of State, 2006. – 32с.
4. Graham C. Creating Chants and Songs. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 64 с.
5. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську. – К.: Генеза, 2004. – С. 16-74.

Білоконська Л.М.*

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглядаються переваги культурологічного підходу у вивченні зарубіжної літератури.

Давно відомо, що людський світ найповніше розкривається через творчість: музику, пісню, танець, поезію. Щоб краще пізнати літературу інших народів, дуже важливо пройнятися їхніми духовними надбаннями. Саме тому, формуючи читацькі компетенції учнів, вважаємо за необхідне приділяти увагу перш за все розвиткові пізнавальної діяльності через здобуття учнями культурологічних знань. Культурологічна лінія – одна з ліній вивчення літератури за Державним стандартом базової середньої освіти. Формування національних і загальнолюдських цінностей починається з ознайомлення учнів з найкращими здобутками духовної культури. В основній школі необхідно залучати шкільну молодь «до художньої літератури, а через неї – до фундаментальних цінностей культури», а навчання у старшій школі передбачає «ознайомлення з фундаментальними цінностями культури» [2, с.100-101]. Будь-який твір світової духовної скарбниці необхідно, перш за все, вивчати в контексті національної та світової культури, її взаємопов'язаності з релігією, філософією, естетикою, літературною критикою, різними видами мистецтв.

Розвиток і саморозвиток особистості в багатомовній і багатокультурній світовій спільноті – мета освітнього процесу. Одним із важливих питань освітньої політики є питання про підготовку учнів до співіснування в умовах багатокультурного суспільства і створення освітнього простору, який забезпечить взаємодію різних культур. Сучасний учитель-філолог має навчити школярів жити в гармонії зі світом, своїм національним

* © ***Білоконська Л.М.***

корінням; сформувати такі погляди учнів на життя, щоб культурні відмінності спонукали до об'єднання, а не до розмежування та відокремлення. Формуючи комунікативні вміння, ми допомагаємо учневі здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв, інакше кажучи, виховуємо громадянина світу, який готовий до діалогу із представниками інших національних культур.

Виховання грамотного читача, який не тільки любить, а й уміє читати художній твір, може визначити позиції героїв та автора твору – це головна мета уроків літератури. М.М. Бахтін зазначає: «Перше завдання – зрозуміти твір так, як розумів його автор» [1, с.353-354]. Як навчити учнів досконалому розумінню, кожен учитель повинен визначити самостійно, спираючись на конкретні риси класного колективу та кожного окремо взятого учня. Уміння чітко визначити навчальні, практичні, культурологічні, розвивальні завдання уроку, його тип, структуру, дібрати додаткову літературу, ілюстративний та фоновий матеріал дає можливість учителеві досягти високої ефективності навчального процесу. На сучасному етапі вчителям зарубіжної літератури (як і української) надано широкі можливості для свободи вибору шляхів своєї діяльності.

Одним із найважливіших умінь учителя-словесника вважається уміння аналізувати та інтерпретувати художній текст. Сучасне літературознавство має низку варіантів інтерпретації тексту. І це є цілком природньо, адже кожен читач має свій погляд. Та важливо пам'ятати про рівень вірогідності інтерпретації, бо її мета – досягти адекватного, хоча завжди відносно повного розуміння того смислового ядра, що становить першооснову словесного тексту.

Наприклад, учні під час написання інтерв'ю з героєм твору (Ф.Кафка «Перевтілення») захоплюються настільки, що подають вигадане ними як дане. Це спричиняє викривлення смислу тексту. Обов'язок учителя – працювати над попередженням таких помилок, весь час спрямовуючи свої зусилля на формування в учнів уміння самостійно аналізувати тексти засобами самого тексту.

Робота над розумінням художнього твору для учнів повинна починатися з ознайомленням з «духом епохи». Наприклад, у різних країнах Відродження виявлялось по-різному. Класичною країною Відродження вважається Італія, де простежуються всі етапи Відродження. А в деяких країнах не було того чи іншого етапу. До того ж, початок Ренесансу і його кінець теж були

нерівномірними, це залежало від економічних та культурних умов, що склалися в європейських країнах. Епоха Відродження охоплює не лише мистецтво, а й науку, політику та економічне життя, сферу ідеології. Отже, доцільніше учням запропонувати роботу над темою у групах: «біографи», «мистецтвознавці», «літературознавці». Таким чином можна досягти репрезентації цілісної картини розвитку певної доби (напрямку, країни). Використавши фоновий культурологічний матеріал – міжмистецькі паралелі, зберегти домінуючою роль літератури (наприклад, імпресіонізм в літературі – живописі – музиці). Безперечно «занурення» в епоху, культуру, традиції, звичаї країни твору, який вивчається, важливо, але все це необхідно робити, знаючи межу, дозуючи матеріал залежно від тематики, проблематики та жанру твору, звертаючись до матеріалів культурологічного характеру, використовуючи різні види мистецтва та можливості кожного з них для більш глибокого засвоєння літературного тексту.

«Домінантою гуманітарної освіти в нашій школі є освіта літературна, а культурологічний матеріал – її доречне і необхідне тло» – стверджує Ю.І.Ковбасенко [3, с.9]. А які основні домінанти можна визначити, використовуючи методику культурологічного аналізу? Спираючись на практичні надбання досвідчених вчителів, можемо говорити про:

- знання значення етапів розвитку світової культури для духовного розвитку людства;
- відстеження зв’язку філософії з літературою;
- розуміння ролі міфології;
- розкриття впливу релігії на літературу;
- вивчення впливу діалогу культур на літературний процес;
- розуміння зв’язків між різними видами мистецтва [4, с.35-36].

Мета вивчення літератури в кінцевому результаті – загальнокультурний розвиток особистості школяра. Ми змогли б здійснити її набагато успішніше за умови постійного паралелізму з сучасністю. Опановуючи навколишнє середовище, школярі усвідомлюють свою значущість, силу, розум, прагнуть досконалості. Пізнання починаються з бажання працювати над собою. Культура – це рух душі. Художні твори, вилучені зі своїх історико-культурних контекстів, оцінюються лише з погляду сьогодення, сучасного або модерністського кодування, залишаються практично непрочитаними, незрозумілими з погляду культурного

смислового творення. Наприклад, збірка Шарля Бодлера відобразила на глибинному рівні нові тенденції в житті і в мистецтві. Поетичні прийоми, відкриті ним сумніви і страждання, відчутні у творах, виражали настрої перехідної доби і мали подальший вплив на розвиток світової літератури в цілому. Сучасники засуджували митця за сміливість іти далі свого часу, відчувати більше, ніж дозволено. Саме в цьому виражається перехід від аналізу до синтезу, який набирає загального характеру в митців межі XIX–XX століть. Водночас його поезія глибоко образна, символічна, у найвищому мистецькому розумінні. У збірці «Квіти зла» Шарля Бодлера втілилася нова естетика, що передувала появі декадансу як явища кінця XIX століття. Завдання вчителя – спрямувати думку учнів на сприйняття поезії, активізувати пізнання особливостей високоінтелектуальних, експериментальних творів.

Завдяки зацікавленості питанням культурологічного підходу, робота вчителя з побудови методики викладання літератури, формування пізнавальної діяльності спирається на наукову основу, оскільки культурологічний підхід ґрунтується на здобутках історичної й літературознавчої науки про закономірності розвитку літератури від часів античності. Вивчення літератури, яка охоплює твори тисячоліть і відображає культури різних народів на різних етапах розвитку, не може бути успішним без уявлення про особливості культур. Уявлення про загальні риси культури, якій належить твір, дає можливість учням глибше розуміти його проблематику, а також оцінити ступінь новаторства, майстерність митця. Під час вивчення літератури трапляються такі питання, які без культурологічних відомостей вирішити неможливо. У пошуках розв’язання проблеми за допомогою культурологічних «підказок» ми маємо змогу формувати здатність обґрунтовувати власні висновки у процесі осмислення художніх творів, відповідно, поступово пізнавати себе, розуміти хід власних думок та спектр почуттів.

Культурологічний підхід – один з основних засобів формування пізнавальної діяльності учнів на уроках зарубіжної літератури як основної так і старшої школи, оскільки, спираючись на відомі факти, дає можливість учням розкривати те, про що прямо у творі не сказано, отже, поглиблює літературну компетентність. Активізувати пізнавальну діяльність учнів засобами культурології – означає підняти рівень інтелектуального й духовного розвитку шкільної молоді XXI століття.

Література:

1. Бахтін М.М. Естетика словесної творчості. – М., 1986. – С.353-354.
2. Книга вчителя зарубіжної літератури. – Харків: ПП «Торгсін плюс», 2007. – С.100-101.
3. Ковбасенко Ю.І. Чи варто замінювати «Зарубіжну літературу» на «Світову художню культуру» // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2002. – №9. – С.9.
4. Ціпов'яз Л.В. Культурологічний аспект вивчення зарубіжної літератури в контексті діалогічного навчання // Всесвітня література. – 2008. – №10. – С.35-36.

Григораш О.А.*

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Стаття присвячена аналізу й узагальненню досвіду використання творів художньої літератури в роботі вихователя дитячого садку з формування морально-етичних якостей у дітей. Наведені приклади роботи з художніми творами, спрямованої на активізацію процесів усвідомлення й засвоєння дітьми правил і принципів поведінки та спілкування з оточуючими на основі таких чеснот, як ввічливість, доброта й дружба.

Формування у дітей морально-етичних якостей – це складний і довготривалий процес, який має бути насичений копіткою наполегливою працею над створенням у дитини моральних устоїв, які не дадуть їй змоги чинити поза моральними правилами.

Чи потрібно в дітей дошкільного віку вимагати знання визначень моральних категорій? Зрозуміло, що ні. Зміст моральних чеснот дітям легше збагнути опосередковано, через художню літературу та аналіз різних життєвих ситуацій.

З якого віку починається виховання Людини, формування моральних якостей і чеснот? Дослідження вчених дають однозначну відповідь: чим раніше – тим краще, а в народі кажуть: «Що посієш – те й пожнеш». Якщо з дитинства не розвивати в маленької людини духовної чуттєвості, вона виросте морально сліпою й німою.

Досвід людства доводить, що моральність будь-якої людини витікає з її духовності. Людина, розвинена духовно, проявляє свої позитивні моральні якості не з огляду на думку інших, а тому, що це іде від її душі. З раннього дитинства формуються уявлення про довкілля, накопичуються знання і, що найголовніше, закладаються основи духовності, моралі,

* © ***Григораш О.А.***

закладаються правила поведінки маленької людини в суспільстві. Сумно про це казати, але ми переживаємо не лише економічну, екологічну, а й, перш за все, духовну кризу.

Професійне спілкування з дітьми в дитячому садку показує, що діти стають більш пасивними в контактах з однолітками, агресивнішими. Майже не відчувається з боку дітей емоційний заряд, не відчувається їхня душа. Чому? Як допомогти їм розібратися, де – добро, а де – зло? Як сформувати в їхніх душах почуття любові, справедливості, співчуття, милосердя та інші чесноти?

З огляду на зазначені проблеми, ми вважаємо, що формування морально-етичних якостей у дошкільників є дуже важливим і нагальним завданням.

Метою нашої статті є аналіз і узагальнення досвіду навчально-виховної роботи з розвитку морально-етичних якостей у дошколят.

Основними завданнями щодо формування загальнолюдських моральних якостей, що стоять перед вихователями, є такі:

- збагачувати, закріплювати й розширювати чуттєво-наочні уявлення про моральну поведінку;
- продовжувати розкривати значення поведінки й дотримання моральних норм;
- учити застосовувати набуті знання в уявних ігрових ситуаціях, а також життєвих, навчати морально-виправданим способам протидії злу;
- розвивати уявлення, що виходять за межі власного досвіду дитини;
- узагальнювати й систематизувати уявлення дитини про чуйність, доброзичливість, допомогу старшим, молодшим;
- закладати почуття власної гідності, сорому, пробуджувати дружні, товариські почуття;
- розширювати досвід позитивних емоцій, набутих раніше;
- розвивати здатність до оцінки й самооцінки, критичного ставлення до власної поведінки.

Дану проблему досліджували такі визнані вітчизняні науковці з педагогіки та психології, як К.Ушинський, С.Русова, В.Сухомлинський, а також сучасні – Г.Лаврентьєва, Л.Калуська, В.Кузьменко, Т.Поніманська, Н.Білоусова, Л.Врочинська, О.Кошелівська та ін.

У своїй практичній роботі ми намагаємось використовувати різні методи й прийоми, а саме:

- читання творів художньої літератури та бесіди за їх

змістом;

- колективне обговорення дій та вчинків персонажів;
- складання дітьми розповідей;
- розв'язання морально-етичних проблемних ситуацій;
- входження в роль позитивного героя художнього твору (А як би вчинив ти?);
- ігри-драматизації за змістом художніх творів;
- написання листа казковому герою, персонажу художнього твору;
- розв'язання суперечностей («Що добре, а що погано?);
- інтерактивна гра «Мозковий штурм»;
- конкурси, вікторини, тощо.

Робота педагога з формування в дошкільнят моральних чеснот має бути близькою та зрозумілою, тому в нашій педагогічно-виховній роботі ми намагаємось використовувати такі художні твори, які б дитина могла осмислити на основі власного досвіду, які б служили збагаченню її соціально-емоційного досвіду.

Ми розробили серію занять на морально-етичну тему під загальною назвою: «Виховний вплив на дошкільнят засобів художнього слова».

У занятті «Ввічливий та чемний – усім приємний» нашим головним завданням було виховання в дітей усвідомлення необхідності бути ввічливим. Ввічливість – моральна якість, що виражається в постійному поважному ставленні до оточуючих. Вона споріднена з такими якостями вихованої людини, як тактовність, люб'язність, делікатність, доброзичливість, уважність [2, с.78].

Головним було пояснити – ти живеш не один. Навколо тебе твої товариші, твої друзі. Чи приємно тобі, якщо вони тебе поважають? Отже, і ти мусиш їх поважати. А поважаючи навколишніх, ти повинен поводитися так, щоб жити й працювати з тобою їм також було зручно і приємно.

Читаючи з дітьми вірш Л.Первомайського «Знайомство», вихователь виразно передає зміст вірша, пояснюючи незрозумілі слова. Потім проводить бесіду, яка має стимулювати дітей детальніше аналізувати ознаки ввічливої поведінки, наче приміряти її до себе. Можна використати прийом усного малювання: опишіть, як виглядали хлопчик і дівчинка? (зовнішній вигляд – віддзеркалення душі людини).

Доцільно запропонувати творче мовне завдання: Про що могли б говорити хлопчик і дівчинка, сидячи на лавці? Які слова

ввічливості використали б власне ви?

Проблемне запитання: «Чому дівчинці було приємно спілкуватися з хлопчиком?» підводить до висновку, що ввічливі слова – чарівні. Якщо людина вживає такі слова, вона підкреслює повагу до співрозмовника, намагається зробити комусь приємність.

Дуже виразним, просякнутим світлом і добрим ставленням і до довкілля, і до людей є вірш М.Познаньської «Здраствуй, сонечко!» Діти дуже швидко й добре його запам'ятовують. Нашу роботу ми спрямовуємо на емоційне сприйняття твору. Застосовується бесіда за наступними питаннями:

- Який настрій передає віршик?
- На які гарні вчинки надихає радісний, гарний настрій? Дайте відповідь рядками цього вірша.
- Які прохання звернуті до сонечка і квіточки?
- Які побажання для друзів?
- Який у тебе найчастіше настрій?
- З якої причини він буває гарним і радісним?

Словникова робота дозволяє нам акцентувати увагу на тих словах і звертаннях, які не тільки поширюють словниковий запас дитини, а стають скарбницею їх душі.

- Скільки привітань через усмішку у віршику? Указати їх усі.
- Придумайте слова, з якими хотілося б звернутися до сонечка (любе, золоте, щедре, миле, тепле…)
- Використовуючи прийом емпатії, запитуємо в дітей: «Якби ти був сонечком, які б добрі справи ти зробив?

Отже, важливо, щоб дошкільнята зрозуміли: взаємини людей – велика цінність, їх треба підтримувати та збагачувати.

Розглядаючи тему «Все починається з добра», ми ставили за мету розвивати здатність розуміти необхідність доброзичливих стосунків із ровесниками, іншими людьми, виховувати прагнення допомагати слабшому, почуття милосердя та любові.

«Доброта – чутливе, дружнє ставлення до людей; привітність, ласка, прихильність» [2, с.140].

Наше заняття ми проводили в бабусиній світлиці, у якій завжди затишно і приємно. Дітям було запропоновано пригадати перлини народної мудрості: прислів'я і приказки, у яких би згадувалось про добро.

- Добро як сонце гріє.
- Добре слово краще за цукор і мед.
- Від доброго не бігай, а поганого не роби.

- Добрий початок приводить до доброго кінця.
- Учись робити добро, воно дорожче чим золото.
- Хто людям добра бажає, той сам має.

Діти не тільки запам'ятовують ці висловлювання, а намагаються пояснити їх значення, використовуючи власний досвід. Наприклад, коли я сам перший щось зроблю приємне своїм близьким чи друзям, то мені стає радісно на душі і я розраховую на відповідне ставлення оточуючих до мене.

А казка В.Сухомлинського «Намисто с чотирма променями» спонукає дітей до творчого аналітичного розгляду ситуації. Спочатку діти переказують зміст казки близько до тексту. Вихователь пропонує допоміжні питання: Що сонечко подарувало дівчинці? Чому саме дівчинці, а не комусь іншому, зробило воно подарунок? Яким виглядало Сонечко у ставленні до дівчинки? Як скористалась дівчинка дарунком Сонечка?

У словниковій роботі пропонується підібрати слова, які б характеризували дівчинку (дівчинка яка?). Щоб діти могли самі зробити певний висновок, можна запропонувати пригадати про випадки з особистого життя дитини, коли їй доводилося проявляти турботу про близьких.

Казка В.Сухомлинського «Гарні слова і добрий вчинок» теж учить розмірковувати, що – добре, а що – погано. Вихователь ставить проблемне запитання: «Хто з трьох хлопчиків учинив правильно?» Діти міркують і приходять до висновку – гарні не красиві слова, а гарні красиві діла, тобто розуміють, що добро повинно бути діючим.

Дуже важливо сформувати в дітей почуття товариськості.

«Дружба – стосунки, відносини, в основі яких лежить взаємна прихильність, довір'я, відданість, товариська солідарність, духовна близькість, спільність інтересів» [2, с.249]. Завдання вихователя у цьому напрямку – навчити дитину товариськості; сприяти виробленню вмінь дружити, знаходити спільну мову зі своїми друзями; підказати, як треба діяти, щоб уникати конфліктів.

Варто у виховній роботі систематично звертати увагу на формування культури спілкування в дошкільнят. Дуже доцільно включити в свою роботу вірш Т.Коломійця «Татова порада». Цей вірш побудований на діалозі, і в ньому чітко простежується позиція представників двох поколінь. Татко, звертаючись до свого життєвого досвіду, учить мудрості свого сина: Людина, яка робить добро від душі, ніколи не буде цим хвалитись. Для розкриття ідеї цього вірша можна запропонувати такі питання:

– Що вам сподобалась у поведінці хлопчика?

– Чим був незадоволений тато?

– Яку пораду дав батько синові?

Для того щоб дати відповідь на запитання, кого можна назвати справжнім другом, можна використати оповідання Л.Толстого «Два товариші».

Вихователь читає текст, не зачитуючи останньої фрази (відповіді другого товариша), ставить запитання до дитини: «Як ти міркуєш, що відповів другий товариш? Проаналізуй поведінку кожного із товаришів». Проблемне питання «Чи можна першого товариша назвати справжнім другом?» спонукає дітей до роздумів, учить їх аргументувати свої думки.

Дуже вдалим, на наш погляд, є використання прийомів драматизації. У своїй роботі ми розглядали фрагмент драматизації народної казки «Лисиця і Журавель».

Дітям було дуже цікаво пригадати зміст казки, а використання ляльок викликало неабиякий інтерес. Після перегляду маленького спектаклю було обговорення, де діти впізнали героїв казки, сказали, як вона називається, а головне – з'ясували, чому друзі посварилися і що потрібно для того, щоб між товаришами існували мир і злагода.

Розглядаючи тему дружби, не можна обминути й такі приказки, як:

Мирилочка:
Досить лаятись і злитись!
Ну, давай скоріш миритись!
Геть, образа, відійди,
Жде нас дружба назавжди!
Пробачалочка:
Винен я, пробач мені
І не лай і не свари.
Обіцянок своїх не забуду,
Ображати тебе я не буду
Лічилочка- утішалочка:
Раз, два, час не гай.
Швидко сльози витирай!
Далі – три, чотири, п'ять.
Досить плакать і ридать!
Шість і сім, і вісім, бач!
Годі, більше ти не плач (народна творчість).

Фізкультхвилинки, які проводяться під час занять, теж спрямовані на формування у дошкільнят мораль-етичних якостей.

Отже, сучасна дошкільна освіта в Україні спирається на принцип особистісного розвитку дитини, реалізації нею свого особистісного потенціалу – фізичного, ціннісного, творчого,

комунікативного, художнього, пізнавального. Важливо не лише те, що і як знає дитина, а й те, наскільки вона здатна діяти відповідно до здобутих знань.

Література:

1. Абетка чеснот української дитини. Практико-орієнтований збірник методичних матеріалів / Авт.-упор. Л.В.Калуська – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 136 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002.
3. Лаврентьєва Г.П. Джерела доброти: навч.-метод. посібник для роботи з дітьми в дошкіл. закладах, школі та сім'ї. – К.: А.С.К., 1998. – 304 с.
4. Мельник Л. Гурток «Школа шляхетності» // Палітра педагога. – 2007. – №2. – С.18.
5. Петруніна С. Формування у дітей почуття доброти і людяності // Дитячий садок. – 2007. – №34. – С.10.

Наумова Г.Г.*

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються шляхи підвищення ефективності навчання іноземної мови, наведені засоби, методи активізації мовленнєвої діяльності учнів.

Нині в навчальних закладах України особливого значення надають вивченню іноземних мов. Це зумовлено вимогами часу. Предмет «Іноземна мова» має великі можливості щодо формування й виховання особистості. Поряд із рідною, іноземна мова розвиває мислення школяра, а тому важливо постійно активізувати цю роботу. Предмет іноземної мови – це жива відкрита система. Основним психолого-педагогічним підходом у вивченні іноземної мови вітчизняні й зарубіжні методисти вважають особистісно орієнтований підхід.

Під особистісно орієнтованим слід розуміти спілкування, що ґрунтується на інтересі до людини, на доброзичливому, тактовному, поважному ставленні співрозмовників один до одного, на знаннях індивідуально-психологічних особливостей їх характеру, темпераменту тощо. Таке спілкування, виражене у відповідній мовленнєвій формі, сприяє самовиявленню особистості. У цьому допоможе особистісно орієнтований підхід. Суть підходу в тому, щоб зробити дитину соратником у її

* © ***Наумова Г.Г.***

навчанні й вихованні, націлити її на педагогічне співробітництво.

На уроках учителю варто створити атмосферу взаємної поваги, приязні, чуйності.

У межах такого підходу варто використовувати вправи, де учні мають виправляти помилки в реченнях. Це навчить дітей не боятися помилок. Важливо також створити умови для говоріння задля задоволення. Це так звана «fluently speech», коли діти говорять багато, не чекаючи «зарплати» у вигляді оцінок. У даному разі доречне висловлювання В.О.Сухомлинського: «Не за рівень, а за труд дитини треба ставити оцінку» [1].

Спілкування здійснюється на основі значимої для дітей інформації.

Одним із найважливіших засобів підвищення ефективності уроку є посилення його комунікативної й пізнавальної спрямованості. Дуже важливим фактором у цьому є мобілізуючий початок уроку – Warming Up (мовна зарядка), яка є одним із важливих засобів розвитку ініціативної мови учнів.

Наприклад: Пропонується фраза-стимул:

Look! I like autumn. It's better, than summer.

Учні погоджуються, або заперечують, висловлюють свою точку зору.

P_1 *I don't think so... Summer is better than autumn, because we can swim in the river or lake. I enjoy summer holidays.*

P_2 *As for me, there is nothing like spring for me. There are many flowers, the trees are green, the birds are twittering their songs. It's great!*

Доречно сказати про такий засіб, як опитування з використанням запитань (Questionnaires).

Воно легко вплітається в будь-яку тему й відповідає всім принципам комунікативного навчання: мовленнєвій спрямованості, особистісній індивідуалізації, ситуативності, функціональності, новизні. Перевага цього виду роботи в тому, що легко забезпечити будь-яку необхідну граматичну спрямованість усних висловлювань.

Приклад 1 Під час вивчення дієслова ***can*** учням пропонується зробити опитування, а результати занести до таблиці. Відпрацьовується питання: *Can you....?*

Name	Swim	Dance	Play chess	Play violine	Knit
Alice	**-**	+	**-**	+	+
Dan	**+**	+	**+**	**-**	**-**

Учні коментують: *Alice can't swim, but she can dance & play violine.*

Під час вивчення теми «My Hobby» пропонується опитування: «Розпитай товаришів, що із запропонованих видів діяльності вони люблять, або не люблять».

Name	Reading	Collecting stamps	Shopping	Dancing	Doing homework
Jane	+	-	+	+	+
Tom	-	+	-	+	-

P_1 *Jane likes reading but doesn't like collecting stamps. Usually she likes dancing at school & at home*

Важливо ще й те, що цей вид діяльності поєднується з уживанням герундія. Дуже популярний вид діяльності під назвою: «Знайди того, хто...»

- *likes fruit & vegetables*
- *eats an apple every day*
- *drinks a lot of juice*
- *does morning exercises*
- *brushes teeth 2 times a day*

Дітям роздані картки, і вони, вільно пересуваючись класом, запитують, одержують відповідь, потім відповідають самі на запитання товариша.

Вивчаючи непряму мову, учням пропонуємо таке опитування:

Find someone who:

- *spent holidays at the seaside last summer;*
- *will watch TV tomorrow;*
- *likes autumn very much;*
- *has been in the zoo more than once;*

Після опитування учні зробили висновки:

P_1 *Jane & Denis told that they had spent holidays at the seaside the previous summer.*

P_2 *All the pupils I have asked told me that they would watch TV the next day.*

Таким чином, тренувальні вправи перетворюються на комунікативні.

Під час мовної зарядки користуємось фактами з конкретного життя (день народження, перемога в конкурсі, змаганні, тощо).

Для розвитку ініціативної мови використовую події, що відбуваються у країні.

Іноді, щоб настроїти учнів на непідготовлену бесіду англійською мовою, прошу учнів порадити, висловити свою думку, погодитись, або протестувати. Варіанти різні, а головне – щоб у дітей з'явився інтерес говорити, навіть роблячи помилки.

Активізуючи роботу учнів на уроці, дуже важливо досягати результативності, а для цього доцільно використовувати парну та групову роботу.

Сьогодні дуже популярний засіб, зокрема у британській методиці, – нарочите створення відмінностей в обсязі інформації.

Учням, які працюють в парах, пропонується завдання – заповнити таблиці інформацією, якої бракує, спілкуючись один з одним і не показуючи таблиці партнерові.

Наприклад:

Student A	Student B
Work with student B & complete Tom's plans for holidays. Use the dialogue to help you	*Work with student A & complete Tom's plans for holidays. Use the dialogue to help you*
Student A	Student B
You: What is Tom doing on holidays?	*You: What is Tom doing on holidays?*
Student A: He is …	*Student B: He is …*
Playing, watching TV. Helping parents. Fishing	*Travelling, walking. Swimming. Helping Mum*

Таким чином, у таблицях є інформація, необхідна для спілкування, обміну інформацією англійською мовою. На основі цих таблиць учням можна запропонувати скласти невеличке монологічне висловлювання, обмінятись власними планами.

У 7-у класі, вивчаючи тему «Подорож», даємо проблемне завдання:

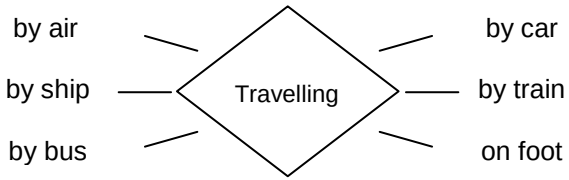
Мені треба поїхати до Києва. Визначили, що можна дістатися літаком, потягом, автобусом. Троє учнів провели опитування у своєму ряду, якому виду транспорту кожен віддає перевагу, і об'єднали в групи за цим принципом. Далі кожна група захищає свій вид транспорту.

У даному випадку, групова робота з елементами змагання виправдовує себе, активізує лексичний матеріал.

Наприклад: Групам дається завдання написати слова з теми, що вивчається, за 1,5 хвилини.

Команди по черзі називають слова, повторення не допускається. Перемагає та група, яка закінчила гру, тобто останньою назвала слово.

Щоб досягти успіху в монологічному мовленні, застосовуються схеми, названі у британській методиці Mind Maps. Така схема допомагає послідовно, логічно побудувати розповідь.



У навчанні діалогічного мовлення опорний діалог часто має пропуски, які учням слід заповнити.

– *Hello, Kate!*
– *… … …*
– *I am fine, thanks & you?*
– *… … …*
– *I'm sorry to hear that. Have you seen the doctor?*
– *… … …*
– *Well, you should go & mustn't neglect yourself.*

Рольова гра – один зs шляхів підвищення ефективності навчання англійської мови. Вона dnsk.втілює комунікативну спрямованість навчання, сприяє підвищенню в учнів мотивації вивчення іноземної мови, дозволяє врахувати психолого-вікові особливості учнів, їх інтереси й нахили, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування.

У грі «Екскурсія до школи» діють реальні директор, завуч, учителі. Суть гри полягає в тому, що до української школи приїхали британські школярі. Вони цікавляться розкладом, шкільними предметами, позакласною роботою, а тому ставлять питання англійською.

Відповідь звучить українською, а тому в цій грі вводиться ще й роль перекладача.

Звичайно учні заздалегідь отримують ролі (домашнє завдання), а тому ретельно обдумують відповіді, питання, повідомлення.

Вивчаючи розмовну тему, учням треба виготовити Project, у якому обов'язково прозвучать набуті знання. Це можуть бути листи, малюнки (з коментаріями), плакати.

Щоб організувати творчу діяльність, максимально активізувати кожного учня, розвити вміння, навички, навчити самостійному пошуку істини, необхідно створити сприятливу для цього психологічну атмосферу [3].

Дати дітям радість праці, успіху в навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності, енергії та віри у свої сили – це велика допомога, яка живить вогник жадоби до знань [4].

Таким чином, кожен новий метод учителя – це пошук, експеримент, знахідки. Важливо знайти оптимальні варіанти, шляхи та методи навчання, активізації мовленнєвої діяльності, що позитивно впливає на вивчення іноземних мов. Як справедливо зазначив Вальтер Апельт, «Хто бажає знати, куди він іде, повинен раніш за все дізнатись, звідки він прийшов» [5].

Література:

1. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в п'яти томах. – Т.3. – К.: Радянська школа, 1977. – С.5-282
2. Науменко Т.М. Засоби активізації мовленнєвої діяльності // Англійська мова та література. – 2007. – №4(158). – С.6-8.
3. Валентій Л. Активізація пізнавальної діяльності // Джерела. – 2007. – №3.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. – К.Рад. школа, 1976-1977.
5. Apelt Walter. Lehren und Lernen Fremder Sprachen. – Berlin, 1991. – 298 s.

Ніколюк Л.В. *

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ

У статті розглядається, як створити ситуацію успіху кожному вихованцеві, як досягти значних результатів у діяльності як окремої особистості, так і всього колективу.

Розбудова нашої держави збільшує попит на гармонійно вихованих та розвинутих особистостей. На людей, які були б розвинені і духовно, і психічно, і фізично, й інтелектуально, здатних до самоактуалізації власних нахилів та здібностей. Тобто успішних особистостей.

Питання успішного навчання як рушійної сили розвитку дитини вже давно хвилювало педагогів. Так, А.Макаренко висунув ідею «завтрашньої радості», у якій було втілено перспективу розвитку колективу та особистості, В.Сухомлинський увів до нашого педагогічного лексикону «Школу радості». А.Бєлкін зазначав: «Ситуація успіху – головний нерв гуманізації навчання, виховання».

Слід говорити і про педагогічну майстерність вчителя: принципи та напрямки роботи, форми та методи, які сприяли розвитку творчого потенціалу школярів, розвитку умінь самостійної та

* © ***Ніколюк Л.В.***

експериментальної діяльності, формуванню ключових компетентностей, тобто формуванню успішної особистості.

Що ж означає поняття «успіх»?

Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, що народжує енергію для подолання труднощів і бажання вчитися.

У найідеальнішому варіанті радість, або, точніше, її очікування, має пронизувати все життя й діяльність дитини, бо є джерелом просування вперед. Немає очікування – немає творчої особистості. Радість у будь-якій праці школяра – від усвідомлення досягнутого. Особливо в навчанні, яке було й залишається головним видом діяльності учня. Радість сама собою не виникає. Її пальне – успіх. Обов'язковий та неодмінний успіх, який окриляє. А дитину тим більше.

Сподівання успіху живе в кожній дитині. Але це не означає, що кожне сподівання здійснюється. Успіх гарантований не для будь-кого, а лише для того, хто докладає зусиль. Для однієї дитини очікування успіху звичне, для другої – епізодичне, для третьої – поодиноке. Це стан здійснення радості. Її творцями виступають і школярі, і вчителі, і батьки. Шляхи створення цієї ситуації різні, як різні й школярі.

У педагогічній діяльності пріоритетні наступні напрямки створення ситуації успіху:

Мотивація → Прагнення успіху. «Я хочу це зробити» → Надія на успіх. «Мені це під силу, я впораюсь, я впевнений у собі» → Імовірність досягнення успіху. «Усе залежить від мене, я джерело». → Суб'єктивні еталони оцінки досягнень. «Сьогодні я став кращим, ніж учора».

У створенні й реалізації ситуації успіху важливу роль – як позитивну, так і негативну – відіграють батьки, родина дитини. Тому, щоб батьки мали уявлення про можливість та способи створення ситуації успіху в сім'ї, на консультаціях, батьківських зборах, особливу увагу слід звернути на способи та мотиви батьківської допомоги (зокрема у виконанні домашніх завдань, організації самоосвітньої діяльності).

Створення ситуацій успіху за допомогою наступних прийомів

Умовно учнів можна поділити на кілька груп (за А.Бєлкіним).

«Надійні». Це школярі різного віку: від початкових до старших класів. Хороші здібності. Їхня найголовніша відмінна риса – сумлінне ставлення до своїх обов'язків. Ретельні, активні в громадській роботі. З перших днів шкільного життя мають сформовану систему в різноманітних справах. Вони привчені до самостійності, упевнені в собі. Рівень їхніх прагнень відповідає можливостям. Успішність завжди висока. Відмінні й добрі оцінки сприймають спокійно. У класі почуваються комфортно, захищено. Авторитетні. Емоційно стійкі.

Секрет їхньої надійності, усталеності в роботі у постійному відчутті здійсненої радості. У них немає особливих, яскравих злетів. Радість у чомусь буденна, зате постійна, глибока...

«Упевнені». Здібності бувають вищими, ніж у «надійних», але система роботи слабша. Періоди підйому, злету можуть змінюватися розслабленням; сумлінне ставлення до своїх обов'язків інколи «пробуксовує». Підвищено емоційно, активно реагують на успіхи й невдачі. Оцінки переживають бурхливо. Зазвичай родини в них хороші, турботливі. Ставлення колективу доброзичливе. Користуються симпатіями однокласників, учителів. «Ахіллесова п'ята» цих школярів – не тільки можливі помилки в роботі, а й швидке звикання до успіху, зміна впевненості на самовпевненість. На таких школярів добре діє «холодний душ».

«Невпевнені». Це загалом благополучна категорія школярів різного віку: від молодшого до старшого. Пізнавальні інтереси в них пов'язані, як правило, з навчанням. Здібності хороші, до справи ставляться сумлінно. Найбільша характерна риса – невпевненість в своїх силах.

У чому ж виявляється невпевненість цих дітей?

Вона виявляється у перепадах не лише настрою, а й результатів роботи. У період підйому вона активні, сумлінно роблять усе, чого від них вимагають, кмітливі. Та щойно «температура» емоційного стану падає, виникає щось схоже на депресію, їх неможливо впізнати. Навчальні обов'язки вони виконують за формулою «Очі бояться – руки роблять», але це вже не та робота. Якщо не помітити цього стану, не розібравшись в його причинах, депресія може стати хронічною...

Як працювати з «непевними»? Чи існують способи, побудовані на психологічних пошуках шляхів до дитини?

Емоційні прогладжування. Дати дитині віру в себе, доторкнутись до її плеча, простягнути їй на долоні своє оголене серце, відкрите для добра і співчуття – це і є суть того, що умовно

називається емоційним прогладжуванням. Проте не кожен учитель може застосувати цей спосіб. Але прагнути цього, шукати своїх шляхів емоційного контакту з дітьми може і повинен кожен, хто присвятив себе цьому ремеслу. Саме ремеслу. Воно потребує професіоналізму у всіх виявах.

Анонсування. Ідеться про ті випадки, коли вчитель заздалегідь попереджає школяра щодо майбутньої самостійної, контрольної роботи, майбутньої перевірки знань. Інакше цей спосіб можна було б назвати *випереджувальним контролем*. Зміст «анонсування» в попередньому обговоренні того, що повинна буде зробити дитина: подивитися план твору, прослухати перший варіант майбутньої відповіді, разом дібрати літературу до виступу тощо. «Непевним» така підготовка створює психологічну установку на успіх, дає впевненість у собі.

«Зневірені» або ***«Гидкі каченята».*** Ситуацію успіху можна розглядати тільки в нерозривній парі: успіх-неуспіх. Неуспіх школяра – результат нездійсненої радості: здолати неуспіх – означає створити умови для того, щоб радість усе-таки відбулася. Це педагогічна ситуація нагадує сюжет казки «Гидке каченя». Причому це найщасливіша ситуація. Андерсенівське «гидке каченя» було заздалегідь «приречене» на ситуацію успіху. Адже воно було народжене лебедем! Рано чи пізно в тій чи іншій пташиній зграї все одно родичі мали впізнати його, взяти із собою. Його самопізнання неминуче пройшло б шлях від гидкого каченяти до красеня лебедя.

А як же «гидкі каченята» серед людей?

Так, талант може бути, але талант – це ще не все. Потрібні умови, щоб він розквітнув, необхідно, щоб хтось повірив у нього, захотів би допомогти зіпнутися на ноги, допомогти розвинутися. Талант плюс праця плюс удача дорівнює успіху. Але це гарантовано не завжди. Тут потрібна допомога педагогів, колективу, що підтримають таке прагнення, зможуть уселити впевненість у собі, не дати «потонути».

Реалізація наведених прийомів можлива лише за позитивної установки вчителя на успіх учня. Позитивне, доброзичливе ставлення до дитини сприяє тому, що вона починає краще вчитися, поводитися, ставитися до вчителів.

Основні положення педагогіки оптимізму та успіху: «Всі діти талановиті», «Відкрита перспектива», «Ловіння знань».

У практиці навчання використовуються спеціальні методи, спрямовані на забезпечення інтересу учнів до навчання, підвищення їхньої відповідальності в навчанні. Це методи

стимулювання й мотивації учіння: метод пізнавальної гри, методи навчальних екскурсій, метод заохочення, створення ситуації успіху, метод висування навчальних вимог.

Проблемно-пошукові методи навчання сприяють залученню учнів до творчого процесу, під час якого відбувається формування особистості.

На уроках учителі добирають такі завдання, щоб вони були вмотивованими, творчими, інтригуючими, не тільки поглиблювали знання учня з предмета, а й ширше охоплювали сам предмет вивчення у зв'язку з явищами суспільного та культурного життя. Навчальну діяльність учнів педагоги також мають спрямовувати на дослідницьку діяльність, пошук додаткової інформації із довідників, періодики, монографій відомих учених.

Отже, у процесі такої діяльності учень пізнає не тільки суть явищ та понять, а й власні індивідуальні здібності, якості, намагається зрозуміти, ким він є. А досягнувши певних результатів, радіє успіху.

Література:

1. Зязюн І.А.. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: навчальний посібник. К.: Вища школа, 2006.
2. В.Сухомлинський. Школа радості.

Осіння Т.І., Чернова Л.Г.*

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ТА ЕКОНОМІКИ

У статті теоретично обґрунтовано роль професійної мобільності вчителя та її вплив на формування життєвих компетентностей учнів на уроках географії та економіки.

У наші дні потреба в інноваційних процесах в освітній системі України ні в кого не викликає сумніву.

Масовий перехід від традиційної школи до школи, що працює в сучасному режимі, поставив перед педагогічною наукою завдання, пов'язане з переосмисленнями системи пріоритетів неперервної педагогічної освіти, у процесі якої першорядного значення набувають питання становлення вчителя як активного суб'єкта педагогічної діяльності. Нове суспільство, що будується відкритим громадянським, потребує як нового учня, так і нового вчителя, який володіє низкою рис, необхідних для успішної

* © ***Осіння Т.І., Чернова Л.Г.***

професійної діяльності. Серед таких вчені називають: високий рівень інтелектуального розвитку, креативність, зрілість, емоційну стабільність, професійну мобільність.

Оскільки головне завдання, яке стоїть перед суспільством XXI століття – навчити, як навчатися і як мислити, як застосовувати знання для розв'язання будь-якої життєвої або виробничої проблеми, то зростання професійної мобільності вчителя, рівня його культури, мислення, світогляду завжди було й буде актуальною проблемою. Учитель має бути готовий до перетворення освіти на вирішальний стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності України на міжнародній арені.

Поняття «мобільність» уперше ввів та дослідив П.Сорокін у 20 роки XX століття. Мобільність (від.фран. mobile – рухливий) – це переміщення індивіда або соціальної групи з однієї соціальної групи в іншу, зміна місця того чи іншого соціального суб'єкта в соціальній структурі [2].

Саме поняття «мобільність» не нове у світовому педагогічному просторі. Перші звернення до цього поняття датуються двадцятими роками XX століття, а з часом воно набуло нового звучання. Вітчизняні й зарубіжні концепції мобільності розробляли такі вчені, як П.Амірова, П.Бліу, М.Вебер, А.Гераськова, С.Кропивенський, С.Макеєв, М.Шепер та інші. Професійна мобільність, за Ю.Каліновським, – це здатність особистості реалізувати свою потребу в певному виді діяльності, що відповідає її вподобанням та можливостям, і є корисною для суспільства; здатність уміло переходити від одного рівня професійної діяльності до іншого, тобто, розширюючи й поглиблюючи характер і рівень цієї діяльності, проявляти свою професійну компетентність [6].

Психологи стверджують, що перехід з однієї роботи на іншу, зміна професії призводять до підвищення професіоналізму, кваліфікації, сприяють підвищенню енергетичних сил людини, підвищують життєдіяльність організму.

Виходячи з того, що державі, суспільству необхідний фахівець, здатний перебудовувати свою діяльність відповідно до змін у сучасному світі, виникає потреба в «навчанні протягом життя» для здобуття нових знань і навичок, прив'язаних до конкретних умов. Тому вчитель, який розуміє дійсне значення цих процесів у соціумі, несе особливу відповідальність за вміння пристосовуватися до змін.

Одним із викликів нашого часу, які гостро стоять перед школою, є розвиток життєвих компетенцій учня. Сучасний світ

змінюється настільки швидко, що в межах життя одного покоління відбуваються кардинальні зміни, які стосуються всіх сторін існування людини. Десять років тому мобільний телефон, Інтернет були екзотичною новиною, елементом престижу, а зараз є лише необхідним компонентом буття. Мобільний телефон – це технічна іграшка, але соціум змінюється, також швидко змінюються темп життя, вимоги до співробітників фірм і підприємств зростають із великою швидкістю. Такі зміни потребують і мобільності в роботі вчителя, який у сучасних умовах має сам володіти низкою життєвих компетентностей, а потім формувати їх у дитини. Нині науковці виділяють такі життєві компетентності – соціальна, інформаційна, полікультурна, сімейно-побутова, комунікативна. Формувати їх учитель може й повинен, викладаючи будь-який предмет. На нашу думку, надзвичайно великі можливості в цьому питанні мають уроки географії та економіки. Закладаючи ідею формування життєвих компетентностей, учитель проектує урок, обдумує зміст, методи, форми, засоби, створює такі умови, що сприятимуть соціалізації учнів. Географія та економіка включають знання про природу, культуру, соціум, господарство, державний устрій, особливості історичного розвитку, побуту, традицій, звичаїв людей певної території нашої планети. Сьогодні вчитель не може вже бути абсолютним носієм знань. Він не може бути й наглядачем за учнем. Він повинен бути людиною, яка супроводжує процес самопізнання й саморозвитку дитини, скеровує й динамізує його відповідно до конкретних задатків кожного школяра. У цій площині мобільність розглядається в якості готовності вчителя до формування життєвих компетентностей учнів, і в першу чергу – соціальної.

Соціальна компетентність допомагає особистості адаптуватися в соціальному середовищі і змінювати його. Спільна праця, робота в групах, ігрові ситуації, змагання, життєві приклади (зустрічі із цікавими людьми), проектна діяльність, науково-дослідницька діяльність – це ті форми, які допоможуть виховати людину, достойного громадянина нашої держави. На таких уроках як «Роль уряду», «Соціальна політика держави», «Обчисли ВВП України», «Населення світу» та інші формується соціальна обізнаність учнів.

На нашу думку, креативний педагог повинен мати ті якості, яких час вимагає від учнів, зокрема толерантного ставлення до інших людей. Під час знайомства з економічними, національними та культурними традиціями інших країн слід формувати на уроках географії та економіки *полікультурну компетентність,*

спираючись на провідне європейське правило: «Своє життя ти можеш прожити так, як вважаєш потрібним, але твоє життя повинно не заважати іншим людям».

Уроки, де розглядаються такі теми, як «Світове господарство», «Україна та європейський вибір», «Подорож до Німеччини», допоможуть учням адаптуватися до європейського простору.

Крім того, учитель має бути готовим до застосування нових професійних технологій. Необхідність компютерізації, інформатизації навчально-виховного процесу значною мірою зумовлена тим, що саме це вводить людину в сучасний інформаційний простір, забезпечуючи її постійне перебування в цьому просторі в умовах блискавичного поширення знань. Лише шляхом традиційної передачі знань (через друковане слово) виконувати цю функцію вже не можливо. Тому інформатизація та компютерізація, що дають можливість учителю, а потім і учню бути ефективними в цьому виді взаємозв'язку, відіграють надзвичайно велику роль [2]. *Інформаційна компетентність* дозволяє учню орієнтуватися в сучасному житті, є основою інформаційної незалежності особистості. Головне джерело інформації для учня – це навчально-виховний процес, який не можна звести лише до засвоєння певної суми знань. Необхідно навчити дитину вчитися, відбирати необхідну інформацію та застосовувати у своєму житті.

Розвиваючи на уроках географії та економіки інформаційну компетентність, не варто давати завдання на списування, переписування; краще застосовувати форми роботи, що потребують творчого підходу до вибору необхідної інформації: робота з підручниками (репортажі; вузька спеціалізація; створення тестів, портретів; учені та їх відкриття, ораторські змагання, коментоване читання, складання тез, плану) робота з довідниками, енциклопедіями, періодичною пресою, Інтернетом, додатковою літературою.

Метою споживчої освіти є *сімейно-побутова компетентність* учнів. Сучасне життя вимагає від споживача знання законів функціонування економіки, вміння міркувати з економічних питань, активності, здатності робити раціональний вибір, своєю активною позицією стимулювати виробника відповідної продукції. Споживач повинен бути обізнаним з питань бюджету, реклами, Закону України «Про захист прав споживачів». Такі знання дитина може отримати під час вивчення у школі економіки.

Учитель, який бере на себе сміливість проводити уроки за інноваційними технологіями, повинен мати широку ерудицію та

науковий світогляд, досвід та знання не тільки зі свого предмету, але й хист аналізувати політичні, економічні, соціокультурні питання життя суспільства на рівні громади, міста, країни. Учитель повинен бути позитивно орієнтованим і толерантним. Диспути «СОТ: за і проти», дидактичні ігри, вистава для початкової школи «Бджілка», залучення фахівців податкової, центру зайнятості, екскурсії до банків допомагають формувати *комунікативну компетентність.*

Таким чином, професійна мобільність учителя має важливу роль у формуванні життєвих компетентностей учня та вихованні громадянина XXI століття, адже сприяє підготовці дітей до життя, що стрімко змінюється.

Література:

1. Інновації на уроках географії /Упор. Є.І.Науменко, В.М.Андрєєва. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 160 с. (Б-ка журн. «Географія»; Серія «Урок від А до Я» Вип.4 (40)).
2. Кремень В., Ткаченко В. Орієнтири на перспективу // Шлях освіти. – 1997. – №2.-С. 2-6.
3. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель. – 1999. – №11-12. – С.10-17.
4. Садкіна В.І. 101 цікава педагогічна ідея. Як зробити урок. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 88 с. – (Серія «Золота педагогічна колекція).
5. Технологія формування критичного мислення на уроці географії / Н.С.Колосова, Н.В.Вукіна, Н.П.Дементієвська, В.М.Макаренко, О.О.Туманцева; упор. Н.С.Колосова. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 126 с. – (Б-ка журн. «Географія»; «Вивчаємо сучасні технології навчання Вип. 6 (54)).
6. Урок географії. Від класики – до сучасних технологій / За ред. В.П.Корнєєва – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 176 с. – (Б-ка журналу «Географія».Вип.6 (30)).
7. Музиченко Ю. Професійна мобільність вчителя в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору // Шлях освіти. – 2007. – №3. – С.17.

Породзинский М.П., Ватутина Л.М.*

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К БЕГУ НА ВЫНОСЛИВОСТЬ

У статті надані методичні рекомендації, що сприяють формуванню у школярів інтересу до бігу на витривалість.

В педагогике главный принцип учебных действий – не навредить ребенку. В его основе – не только человечность, но и

* ***© Породзинський М.П., Ватутіна Л.М.***

высокий профессионализм учителя.

Быстро изменяющий ритм современности, не всегда здоровый образ жизни, умственное переутомление, гиподинамика, компьютеризация, экологические проблемы, низкая культура питания – всё это приводит к резкому ухудшению физического развития учащихся [1].

Преодоление указанных недостатков может осуществляться при систематическом занятии бегом, направленном на развитие выносливости, что повышает жизненный тонус, уверенность в своих силах, оптимизм.

Также надо обратить должное внимание на то, что, помимо общего укрепления организма и развития выносливости, кроссовый бег прививает ученикам навыки, необходимые в трудовой деятельности, развивает сообразительность, способность к ориентировке, умение преодолевать различные препятствия и правильно распределять свои силы по дистанции [3].

Проблемой формирования интереса у школьников к занятиям физической культурой занимались Б. Шиян, А. Новосельський, О. Шалар и другие. Но технология формирования интереса к занятиям оздоровительным бегом раскрыты психолого-педагогической наукой недостаточно. Поэтому целью данной статьи является раскрытие организационно-методических особенностей в формировании у школьников интереса к бегу на выносливость.

На современном этапе одной из главных задач, стоящих перед системой физического воспитания, является содействие физическому развитию личности, усовершенствование жизненно необходимых навыков, укрепление здоровья на позициях личностно ориентированного подхода в организации процесса физического воспитания. Учитель должен искать новые подходы в привитии желания систематически заниматься бегом на выносливость, что даёт возможность укрепить здоровье, улучшить работу функциональных систем организма, эмоциональное состояние [4].

Для повышения эффективности кроссовой подготовки учащихся необходимо учитывать следующие организационные особенности: тактика и место предстоящего забега определяются заблаговременно. Лучше всего, если дистанция пролегает через парк, то есть там, где больше зелени. Во время бега требуется намного больше кислорода, чем обычно. Как известно, листья растений выделяют этот важный химический элемент, и при беге ученикам легче дышать. Дистанция не обяза-

тельно должна проходить по ровной местности. Если бежать по пересечённой местности, то дистанция кажется короче, чем когда бежишь по кругу на стадионе. Тренируясь в беге на выносливость, необходимо в первую очередь стараться развивать у себя способность бегать продолжительное время при умеренном напряжении сил, причём, не особенно уставая. Поэтому на уроках физкультуры желательно детям постепенно увеличивать время, подводя их к бегу на заданную дистанцию [2].

Во время тренировки в беге на выносливость выделяем два этапа:

1. Бег на время.
2. Увеличение дистанции.

На первом этапе рекомендовано начинать бег в точно заданное время, постепенно увеличивая время и темп бега в промежутке заданного времени.

Правильность, равномерность темпа бега контролируем на «маятниковом» маршруте. Пробежав точно половину времени, поворачиваем назад и преодолеваем вторую часть дистанции за тот же промежуток времени.

Основная задача на втором этапе тренировки заключается в том, чтобы при соблюдении прежней скорости постепенно увеличивать дистанцию. Если прибавляемое расстояние будет даваться с трудом, то попытайтесь всё же продлить бег ещё на 100–200 м, и лишь тогда заканчивайте его: это будет помогать развитию волевых качеств.

При прохождении с классом программы по кроссовой подготовке нужно очень индивидуально подходить к каждому ученику. При этом нужно разнообразить упражнения: можно взять упражнения типа спортивного ориентирования. Перед началом урока детям раздают карточки: на карточках нарисована местность школьного двора, по которой они будут бегать. Им нужно найти буквы одного цвета и составить слово. Чем длиннее дистанция, тем больше букв. Буквы перед уроком разложить на определённое место на площадке. Но чтобы эту работу начать, детям нужно сначала показать знаки, как то или иное место обозначается на карте. Дети с большим интересом приобщаются к выполнению этого упражнения – бег на выносливость. А если их просто заставить бегать 3-5 минут они начинают быстро уставать, у них пропадает интерес к бегу.

Чаще всего в старших классах сталкиваемся с проблемой, когда ученикам трудно выполнить норматив в беге на длинные дистанции. Поэтому рекомендуется подобрать физические

упражнения каждому отдельно в зависимости от физического развития.

Одним из примеров таких упражнений могут быть прыжки со скакалкой: 250–270 раз за две минуты, 2–3 раза в день. После 2–3-х недель занятий они чувствовали разницу в беге: им легче было дышать, появилась сила в мышцах ног. Если до этого они могли пробежать приблизительно до 1000 м, то после упражнений со скакалкой, длина дистанции увеличивалась вдвое.

Езда на велосипеде также содействует развитию выносливости и очень полезна для всех возрастных групп.

В жаркую погоду полезно купаться, энергично проплыть значительную дистанцию, в дождливую погоду можно в спокойном темпе и обязательно на носках подняться по лестничным ступенькам своего дома, или делать быстрые приседания до усталости.

Также при формировании у школьников интереса к бегу на выносливость целесообразно учитывать возможные ошибки, которые могут привести к невыполнению поставленных задач и даже ухудшению здоровья:

1. Голова закинута назад – спина прогибается.
2. Непрямолинейный бег: верхняя часть туловища раскачивается как у утки; руки двигаються поперек тела.
3. Тазобедренный сустав не выпрямляется – верхняя часть ту ловища чрезмерно нагибается вперёд.
4. Верхняя часть туловища слишком поднята, тазобедренный сустав недостаточно выпрямлен, бег происходит в сидячем положении.
5. Бегун ставит ногу на всю ступню.
6. Слишком широкий след: ноги ставятся на грунт не прямолинейно.
7. Слишком широкий след: носки развёрнуты наружу.

Для повышения интереса учащихся к бегу на выносливость и обеспечение при этом успеха желательно при объяснении целенаправленно использовать рекомендации по технике бега:

1. Темп бега на выносливость сравнительно невысок, поэтому очень удобно следить за своей техникой.
2. Движения ног должны быть возможно более экономными, поэтому шаги здесь короче, чем в беге с большой скоростью. Избегайте очень резкого выпрямления, как это происходит в прыжке. Оно должно быть мягче и плавнее. Старайтесь расслаблять все мышцы, которые в данный момент не работают.
3. После сравнительно короткой фазы полёта, ступни

ставятся на грунт с пятки на носок, таким образом, чтобы сразу же способствовать продвижению тела вперёд. Следовательно, в момент постановки стопы не должно происходить какого-либо торможения.

4. Туловище находится почти в вертикальном положении.

5. Взмах руками делается в ритме бега: или прямо по направлению движения, или несколько наискось, при чём кисти доходят до середины туловища.

6. Дыхание приспосабливается к ритму шагов. Каждый должен сам определить для себя подходящий ритм. Делайте глубокий выдох через рот.

7. Бежать нужно свободно, без напряжения.

Проведенный анализ научно-методической литературы, собственный педагогический опыт позволяет выделить следующие организационно-методические особенности развития у школьников интереса к бегу на выносливость:

1. Чтобы выполнить намеченные цели и планы, нужно иметь необходимые средства для создания условий эффективной деятельности в организации самого процесса – бега на выносливость.

2. Сформировать правильную технику бега по дистанции.

3. Подготовить организм учеников с помощью различный физических упражнений к преодолению «мёртвой точки».

4. Научить школьников правильно распределять свои силы по дистанции.

Литература:

1. Гуревич И.А. Круговая тренировка при развитии физических качеств. – Минск: Высшая школа, 1989. – 180 с.
2. Богданов Г.П. Кроссовая подготовка в школьной программе // Физическая культура в школе. – 1989. – № 6. – С. 8-12.
3. Л.Копылова. Особистісно-орієнтований підхід на уроці // Здоров’я та фізична культура. – 2008. – № 34. – С.47-49.
4. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания. – Москва, 1979. – 280 с.

Хоменко Є.М.*

РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ФУТБОЛУ

У статті розкривається організаційно-методичні аспекти особливостей розвитку спеціальної витривалості учнів.

* ***© Хоменко Є.М.***

Як свідчить статистика, в Україні збільшується число учнів з серцево-судинними захворюваннями. Ці хвороби детерміновані шкідливими звичками, погіршеною екологією, нераціональним харчуванням та недостатньою фізичною активністю. У цих умовах надзвичайної актуальності набуває проблема розвитку фізичних здібностей взагалі та витривалості зокрема. Це обумовлено тим, що витривалість сприяє збільшенню працездатності, укріплює серцево-судинну систему та підтримує життєво-важливі органи й системи організму дитини.

Аналіз психолого-педагогічної та фізкультурно-спортивної літератури свідчить, що проблема розвитку витривалості у школярів знаходиться у площині наукових інтересів значної кількості науковців (В.Розенблат, П.Козаков, А.Демчишин, С.Присяжнюк, В.Лепешкин та ін.). Вони розробили організаційно-методичні засади, за допомогою яких можна ефективно підвищити рівень розвитку витривалості учнів як на уроках фізичної кільтури, так і в навчально-тренувальному процессі. Але, незважаючи на це, проблема розвитку витривалості у школярів засобами футболу потребує на своє подальше розроблення. Тому метою статті є розкриття організаційно-методичних особливостей розвитку витривалості школярів на уроках футболу.

Гра у футбол сприяє розвитку всіх фізичних якостей. Однією із цих якостей є витривалість, яка під час гри залежить від рівня підготовки, роботи м’язів, кровообігу, процесів обміну, що відбуваються в організмі. Ці чинники безпосередньо впливають і на техніко-тактичну підготовку гравця. Також не останню роль під час розвитку витривалості грають вольові якості. Безперервна тривала робота вимагає від гравців подолання внутрішніх та зовнішніх труднощів, сильним, стійким зусилям волі.

Відомо, що витривалість – це рухова здатність гравця тривалий час виконувати роботу без зниження інтенсивності. Залежно від специфіки роботи розрізняють загальну та спеціальну витривалість. Загальна витривалість як рухова якість людини – це її здатність тривалий час виконувати м’язову роботу помірної інтенсивності за участю переважної більшості скелетних м’язів.

Загальна витривалість базується на вдосконаленні роботи вегетативних систем організму, і це створює умови для її широкого переносу з одного виду рухової діяльності на інший. При цьому встановлено, що перенос загальної витривалості з циклічних вправ на ациклічні більш виражений ніж навпаки.

Загальна витривалість є також необхідною передумовою високого рівня розвитку інших, спеціальних видів витривалості.

Проте переоцінювати вплив загальної витривалості на спеціальну не варто [7].

Під час навантаження на витривалість велике значення мають органи дихання, кровообігу, оскільки в дію включаються числені групи м'язів. У цьому виді діяльності обсяг роботи, що виконується, – чималий, а інтенсивність – незначна. На початку навантаження на витривалість потреба в кисні досить швидко збільшується, доки не досягне певного рівня, який залишається постійним протягом усього часу роботи.

Між потребою в кисні та наявністю його в м'язах наступає рівновага. Під час такої роботи в організмі відбувається аеробний метаболічний обмін, тобто в тканини поступає достатня кількість кисню, а молочна кислота в організмі не накопичується. Але така рівновага зберігається 3-4 хвилини, доки не стабілізуються функції окремих органів на вищому рівні і не вступлять у взаємодію механізми, що переключають їхню роботу на новий, вищий рівень. Під час виконання навантаження протягом 2 хвилин організм діє з використанням 50% анаеробного та 50% аеробного метаболізму.

Під час 12-хвилинного навантаження на витривалість анаеробні процеси становлять 90%, а аеробні 10%. Отже, під час виконання дій на витривалість стан організму не є незмінним (стаціонарним).

Робота на витривалість залежить, насамперед, від постачання киснем працюючих м'язів. Його кількість залежить від вмісту повітря, яке ми вдихаємо, вентиляції легенів, хвилинного об'єму серця, дифузії кисню з альвеол у кров, її розподілу та припливу, здатності тканин використовувати кисень, енергетичних запасів функцій м'язової та нервової систем, оксидуючих процесів на клітинному рівні [3].

Науковці виявили, що за правильного уроку футболу максимальна потреба кисню збільшується лише на 10-20%, тобто рівень аеробної потужності індивідуума зумовлений генетично.

На уроках футболу 2-3 години на тиждень слід відводити навантаженням середньої інтенсивності з частотою серцевих скорочень 140-160 уд./хв. Тривалість занять залежить від фізичних можливостей учнів, а також надходження енергії до органів та систем. Учень здатний досягти достатнього розвитку витривалості.

Під час навантаження 70-80% максимальних можливостей учня пульс підвищується від 160 до 180 уд./хв., і тоді визначається відпочинок такою тривалістю, щоб пульс знизився до 120-140 уд./хв. Найкраще, щоб інтенсивні навантаження стано-

вили 65-70%, тоді тривалість відпочинку не буде перевищувати 1,5-3 хв. з м'ячем або без нього і без зупинки руху [6].

Коли навантаження чергуватиметься в часі (короткі, тривалі), надходження кисню до м'язів буде максимальним.

Важливим для вчителя є знання факторів, що зумовлюють витривалість, оскільки їх урахування, розвиток і вдосконалення лежать в основі методики виховання витривалості. Такими факторами є:

- структура м'язів: люди, у яких переважають червоні м'язові волокна, мають генетичні задатки до тривалої роботи, але змінити структуру м'язів ми не в змозі, і тому цей фактор можна лише враховувати;

- внутрішньом'язова координація проявляється у почерговому залученні до роботи рухових одиниць м'язів при тривалому виконанні вправ на тлі помірної втоми; при жорстких режимах навантаження та відпочинку до роботи залучається щоразу більша кількість рухових одиниць м'язів, що несуть основне навантаження у відповідній вправі; це, у свою чергу, прискорює розвиток утоми;

- міжм'язова координація допомагає в залученні до роботи лише тих м'язів, що несуть основне навантаження при виконанні певної вправи; це сприяє економії енергії, а отже, забезепечує можливість виконувати більшу за обсягом та інтенсивністю роботу; міжм'язова координація вдосконалюється під час виконання тренувальних завдань лише на тлі помірної втоми;

- продуктивність роботи систем енергозабезпечення: у досягненні високих показників витривалості важливе значення має фактор енергозабезпечення м'язової діяльності, яке досягається ефективним функціонуванням системи постачання кисню до організму; показниками ефективності роботи цієї системи є її потужність, єдність, рухливість та економічність.

- психологічні якості, що характеризуються силою мотивів та стійкістю установки на результат діяльності.

Фізичні вправи як основний засіб удосконалення витривалості повинні відповідати таким вимогам:

- бути простими за технікою виконання й доступними для всіх учнів;

- задіювати більшість скелетних м'язів;

- активізувати функціональні системи організму, від яких залежить витривалість;

- бути придатними для точного дозування та регулювання тренувальних навантажень;

- бути придатними для тривалого виконання з однаковою інтенсивністю.

Підвищенню ефективності вправ з розвитку витривалості сприяє цілеспрямоване використання факторів зовнішнього середовища: температури повітря, відносної вологості, ультрафіолетової радіації, атмосферного тиску тощо [4, 7].

Основними методами виховання є безперервний (рівномірний, перемінний, контрольний) та інтервальний (повторний). Режим роботи за ЧСС від 120 до 180 уд./хв. Інтенсивність вправ на витривалість повинна підвищуватись поступово: від невисоких значень ЧСС (110-130 уд./хв.) до оптимальних (135-160 уд./хв.) і до максимальних (170-180 уд./хв.). Така поступовість необхідна для адаптації систем організму, які лімітують витривалість: серцево-судинної, дихальної, м'язової, ендокринної та інших. Форсування розвитку витривалості призводить до порушень діяльності тієї чи іншої систем. Частіше за все при цьому страждає серцево-судинна та нервова системи. Особливо важко це при роботі з дітьми.

Безперервний (рівномірний) метод тренувань витривалості сприяє вдосконаленню практично всіх основних систем організму, які забезпечують надходження, транспорт і утилізацію кисню. Безперервна робота проводиться при ЧСС 140-175 уд./хв.

Вважається, що безперервний (рівномірний) метод тренувань витривалості приводить до більш стійкого підвищення аеробних можливостей ніж інтервальний, а крім цього, він сприяє створенню фундаменту для інших методів тренувань, менш пов'язаних із ризиком перевантаження.

Інтервальний метод розвитку витривалості ґрунтується на тому, що ударний об'єм серця під час відпочинку після напруженої роботи збільшується. Це дозволило вченим обґрунтувати інтервальне заняття, при якому протягом більшої частини навантаження й під час відпочинку зберігаються максимальні величини ударного об'єму серця.

Тривалість окремих вправ в інтервальному тренуванні не повинна перевищувати 2 хв, інтервал відпочинку 45-90 с, інтенсивність на ЧСС в кінці робочого інтервалу – до 170-180 уд./хв., а в кінці паузи – 120-130 уд./хв.

Інтервальний метод тренувань спрямований, в основному, на підвищення функціональних можливостей серця й здатності організму до інтенсивної утилізації кисню, тобто на підвищення рівня аеробної й анаеробної продуктивності.

Також для розвитку витривалості на уроках футболу викори-

стовують метод колового тренування. Характерною рисою методу колового тренування є почергове дозоване виконання комплексу із 6-10 вправ (станцій), тренувальний вплив яких спрямований на розвиток конкретної рухової якості чи певних функціональних систем організму. Тренувальне завдання складається із 2–4-разового повторення певного комплексу за точно визначений час. При цьому залежно від завдання 2–4 рази виконується одна вправа, а потім у тому ж режимі – друга, третя і т.д., або на кожній станції робиться по одному підходу, і в такому варіанті весь комплекс (всі станції) повторюється кілька разів [6].

Рівень тренувальних навантажень визначається індивідуально для кожного учня. Це робиться на підставі результатів випробування за так званим повторним максимумом (ПМ) у кожній вправі комплексу.

Крім означеного, при застосуванні методу колового тренування слід керуватись такими положеннями:

- МП визначають у змаганнях через проміжки часу, достатні для зростання якостей;
- метод має численні варіанти в підборі засобів виконання завдань, і це дозволяє використати його для дітей різного віку і підготовленості;
- перед коловим тренуванням проводьте загальну, а за потреби й індивідуальну спеціальну розминку;
- розміщуйте на станціях не більше 3–4-х учнів;
- до достоїнств методу належить і можливість чітко управляти великою групою учнів та організувати самостійні заняття;
- розміщують станції й добирають вправи таким чином, щоб учень послідовно виконував різні за характером і переважною спрямованістю вправи, які б у комплексі забезпечували різнобічний вплив на його організм;
- індивідуальний підхід забезпечують шляхом зміни величини обтяжень, кількості повторень, темпу роботи [7].

Витривалість стосовно конкретного виду рухової діяльності (у тому числі виробничої) називають спеціальною.

Спеціальна витривалість – одна з найважливіших якостей гравця, необхідних у спеціальній діяльності. Це важливий компонент виконавчої майстерності та спортивних результатів за умов безперервно змінного темпу гри. Серед спеціальних видів витривалості для тих, хто займається футболом, найважливішими є швидкісна й силова витривалість.

Швидкісна витривалість – це здатність людини якомога

довше виконувати м'язову роботу з біляграничною та граничною інтенсивністю. При достатньому розвитку цієї якості учні зберігають максимальну швидкість ривків та прискорень, ефективно виконують технічні прийоми протягом усієї гри.

Для тренування швидкісної витривалості застосовують циклічні вправи по 10–30 с, із субмаксимальною інтенсивністю (70-90% від максимальної). Повторюють вправу після зниження ЧСС до 110-120 уд./хв. Наступну серію вправ розпочинають при ЧСС – 80-100 уд./хв. Характер відпочинку активний (ходьба, вправи на відновлення дихання та розслаблення). Кількість повторень в одній серії 3–6, кількість серій у занятті 2-3.

Недоцільно в одному занятті розвивати загальну та швидкісну витривалість. У тижневому циклі розвитку витривалості застосовують 2–4 заняття.

Розвитку швидкісної витривалості присвячують окремі заняття. Проте можливе її вдосконалення і в комплексних заняттях у таких поєднаннях:

- навчання техніки + розвиток швидкісної витривалості;
- швидкісно-силова підготовка + швидкісна витривалість;
- удосконалення координаційних здібностей або гнучкості + розвиток швидкісної витривалості;
- розвиток швидкісної витривалості + удосконалення силової витривалості [1, 7].

Силова витривалість – це здатність людини якомога продуктивніше тривалий час долати помірний зовнішній опір. Розрізняють статичну й динамічну силову витривалість. Для розвитку силової витривалості застосовують циклічні вправи в удосконалених умовах (біг угору, із навантаженням, із буксируванням, плавання проти течії) та ациклічні вправи з обтяженнями [1].

Обтяження слід використовувати в межах 20-50% від максимального, щоб можна було повторити вправу від 15 до 100 і більше разів. Тривалість вправи в одному підході 15-120 с. Кількість підходів у серії – 2–4, кількість серій – 2–4. Відпочинок між серіями – «повний» (ЧСС 80–100 уд./хв.) [2, 7].

У футболі більш характерно використовувати динамічну силову витривалість.

Для вдосконалення загальної витривалості дітей на уроках футболу перевагу надають ігровому методу. Для цього використовують спеціально підібрані рухливі ігри, естафети, елементи спортивних ігор та найрізноманітніші фізичні вправи. Цей метод найбільшою мірою відповідає особливостям діяльності ЦНС дітей, у яких процеси збудження переважають

над процесами гальмування. Діти швидко стомлюються від монотонної роботи, вони не здатні до тривалої концентрації уваги на певному об'єкті [6].

При використанні ігрового методу навантаження регулюють шляхом зміни тривалості ігрових завдань та перерв для відпочинку, зменшенням або збільшенням розмірів ігрового майданчика, кількості гравців, зміною їхнього ігрового амплуа.

Тривалість ігрових завдань складає від 20-30 до 60 хвилин при ЧСС від 110-120 до 160-170 уд./хв. [7].

Тренування ігровим методом сприяють комплексному вдосконаленню загальної, швидкісної та силової витривалості.

Таким чином, у процесі розвитку спеціальної витривалості учнів на уроках футболу, необхідно враховувати наступні організаційно-методичні аспекти:

1. Процес розвитку загальної та спеціальної витривалості взаємообумовлений.

2. Як основним методам виховання загальної витривалості спеціалісти рекомендують надавати перевагу:

- безперервному методу;
- інтервальному методу;
- методу колового тренування;
- ігровому методу.

3. У процесі розвитку швидкісної витривалості доцільно застосовувати циклічні вправи по 10-30 с із субмаксимальною інтенсивністю (70-90% від максимальної).

4. Для тренування силової витривалості бажано використовувати циклічні вправи та ациклічні вправи з обтяженнями.

Література:

1. Дубенчук А. Основи методики самостійних занять фізичними вправами // Здоров'я та фізична культура. – 2007. – №3. – С. 8 – 9.
2. Мельник І. Виховання витривалості учнів на уроках фізичної культури і здоров'я // Фізичне виховання в школі. – 2003. – №3. – С.45 – 46.
3. Определение физической підготовки школьников // Под ред. Б.В.Сермеева. – М.: Педагогіка, 1973. – 104 с.
4. Присяжнюк С. Витривалість: основи визначення та методики розвитку у школярів початкових класів // Фізичне виховання в школі. – 1999. – №4. – С. 32 – 34.
5. Платонов В.М., Булатова М.М. Фізична підготовка спортсменів. – К.: Олімпійська література, 1995. – 319 с.
6. Футбол: Учебник для физ. ин-тов / Под ред. П.Н.Казакова. – М.: Фізкультура і спорт, 1978 – 256 с.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 272 с.

Венгловська Т.П.*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті подані деякі аспекти багатогранної проблеми читання, запропоновані системи вправ і завдань на вдосконалення читання. Даний матеріал можна використовувати у навчанні читання як української, так і російської мовами.

Проблема розвитку навичок читання в початковій школі завжди була й лишається актуальною.

Навчити дітей добре читати – одне з найважливіших завдань школи. В.Сухомлинський писав, що «читання – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе» [4, с.110].

Читання настільки складний процес, що його важко чи неможливо визначити однозначно. Адже є стільки різновидів діяльності, що називаються читанням. Скажімо, читання мовчки гостросюжетного твору, перечитування улюблених поезій (для себе), читання вголос (для когось), переглядання тексту в пошуках певної інформації, читання параграфа підручника з певним навчальним завданням, перечитування власного тексту з метою його вдосконалення тощо.

Можна вважати безсумнівним, що основою всіх різновидів читання є спроможність «перекласти», перекодувати графічні знаки у зміст, утілений у друкованому чи рукописному матеріалі. Бо це справжнє чудо, що за допомогою невеликої кількості значків (букв, цифр, розділових знаків) люди можуть передавати один одному найрізноманітніші повідомлення, ділитися враженнями, розповідати про свої почуття. Узявши до рук незнайомий текст (наприклад, свіжий журнал або щойно одержаного листа), ми довідаємось, про що там ідеться, коли його прочитаємо. Щоб ознайомити когось іншого зі змістом тексту, читаємо його вголос [1, с.6-21].

Та навчити по-справжньому добре читати непросто. Необхідно створити для дитини сприятливі умови, забезпечити кваліфіковане керівництво навчанням, основою якого є знання особливостей процесу читання, володіння ефективними методами й прийомами.

Ефективність роботи з читання у школі значною мірою залежить від того, як ми конкретизуємо основну навчальну мету, як визначаємо завдання роботи. Недостатня чіткість формулюван-

* © ***Венгловська Т.П.***

ня щодо базових питань навчання читання може негативно вплинути на розв'язання проблеми в цілому. Це стосується передовсім розрізнення двох видів читання – уголос та мовчки (про себе). Не менш важливим є уточнення планового ступеня самостійності учня в роботі над текстом, насамперед, уточнення того, знайомий чи незнайомий текст слід пропонувати школяреві для читання. Ті чи інші підходи до цих проблем впливають і на організацію навчальної роботи, і на визначення критеріїв та способів оцінювання її результатів.

Упродовж останніх років автор працює над проблемою «Формування навичок читання в молодших школярів», використовуючи методики Д.Т.Федоренка, американського вченого Г.Доумена та російського Е.Федоріна.

Перед учителем поставлено мету:

1. Зробити процес навчання, наскільки це можливо, цікавим та раціональним.

2. Поєднати розумове, моральне, естетичне, художнє, трудове навчання.

Як правило, до нас приходять різні діти: одні – мріють про школу, інші – бояться її і хочуть залишатися завжди «маленькими». Отже, перше завдання вчителя – сподобатися дітям не тільки як учитель, а можливо, як друг, з яким можна поговорити щиро, погратися, посміятися. Треба налагодити довірливі стосунки і з батьками. Коли емоційна атмосфера створена, виникає наступна проблема: як зробити так, щоб було бажання навчитися вчитися, і як правильно організувати для цього уроки [2, с.8].

Уроки починаємо з артикуляційних вправ, із виділенням голосом голосних звуків, які записані на дошці. Як правило, діти ці звуки вже знають, та й не тільки ці, тому використовуємо їхні знання, не зупиняючись на досягнутому. На кожному уроці, починаючи з першого, оперуємо майже всіма буквами алфавіту, але зупиняємося конкретніше саме на одній. Чому?

По-перше, ще раз ознайомлюємо із правильною формою букви, її назвою. Вона друкується в зошиті в клітинку. Таким чином, іде орієнтир працювати в робочому зошиті. Дітям говоримо: «Кожна клітиночка – це будинок для букви, вона полюбляє сидіти вдома, а не ходити в гості, але літери дружать між собою і тому вони стоять у словах одна біля одної».

По-друге, учимо зливати з приголосними голосні, або складати слова й читати.

По-третє, знаходити в різних позиціях у словах вивчену букву (на початку, у середені, у кінці). Добирати слова й ділити їх

на склади.

Другий етап уроку – це робота за таблицями.

Завдання:

1. Читаємо букви разом.
2. Читаємо ланцюжком.
3. Читаємо букви, які знаємо або вивчені.

Спочатку вчимо дітей зливати голосні звуки: аа, уа і т.д.

Урок починаємо приблизно так: «Сьогодні ми прочитаємо перше слово. Воно з пісеньки, яку ви чули, коли тільки народилися, і співала вам її рідна матуся. Ми теж цю пісеньку сьогодні прспіваємо».

Читання Г+Г або Г+П дуже важливе тому, що фактично дитина не обмежена часом для читання кожної букви. Перший звук вона може протягнути стільки, скільки їй потрібно, щоб переключити мовний апарат для читання наступної букви перш ніж зливати приголосні звуки з голосними, учимо співати або протягувати приголосні: м-м-м, в-в-в. Злиття П+Г розпочинаємо з приголосних звуків, які можна теж проспівати або протягнути: з-з-з-за, м-м-м-мо.

На наступних уроках діти вже працюють за таблицею самостійно. Крім читання букв, вони приєднують голосний звук.

Ч	С	М	Т	Б
Чі	Сі	Мі	Ті	Бі

Батькам пропонуємо, щоб подібну роботу діти виконували і вдома 10-15 хвилин.

Отже, діти протягом 8-10 уроків, в основному, знають усі букви (звуки).

Скільки має бути таких уроків, важко сказати, можливо 5-10, це залежить від успіхів дітей, готовності сприймати наступну групу слів.

Таким чином, учні бачать, як треба читати такі слова. Намагаються, щоб подібні вправи виконувалися швидко. Потім з’являється наступна група слів:

Зи+ма Зима Каз+ка Казка

Ця група слів складна, тому спочатку вчимо дітей додавати до відкритих складів.

МА	ТО	РО
К МА	С ТО	П РО

Як тільки діти починають читати й розуміти прочитане, треба поспілкуватися з їхніми батьками, щоб вони помітили це й придбали цікаву книжку для своєї дитини. Таким чином намагаємось пробудити цікавість до читання.

Наступна група слів досить складна.

ҐРУНТ СПОРТ ШТАМП

Можна ввести ще одну групу слів з «Ь» та апострофом, але, як правило, діти вже самі читають ці слова.

Наступне завдання – робота над технікою читання. Спочатку читаємо вірші, оскільки це швидше й легше. Хоча паралельно на уроках письма читаємо й записуємо невеликі тексти. На уроках читання продовжуємо працювати в зошиті, робимо звуковий аналіз слів, друкуємо словникові диктанти. Обов'язково на цьому етапі заучуємо скоромовки напам'ять для артикуляції. Поступово переходимо з віршів на казки, потім і на оповідання, які між собою чергуємо. Скоромовки та слова, які друкуються в зошиті для читання, можна замінювати вивченими прописними буквами [3, с.10].

На уроках читання ставимо перед собою завдання: сформувати навички читання, уміння працювати з текстом, сприймати твори, сприяти розвиткові літературних смаків, розширювати коло читання. Для цього використовуємо різні види читання.

«Блискавка»

Починаємо читати мовчки текст у звичайному для себе темпі. За командою «Блискавка» учні починають прискорювати темп читання. Діти повинні намагатися читати якнайшвидше. «Блискавка» триває 20-30 секунд. Після цього можна переказати прочитане сусідові або собі. Можна поставити запитання до прочитаного уривка.

«Небо, земля»

Починаємо читати мовчки або вголос у довільному темпі. За командою «Небо» раптово припинити читання й помітити очима те місце, де застала команда, а очі підняти догори й відірвати від тексту. За командою «Земля» продовжувати читати від поміченого місця.

«Хвиля»

Починаємо читати в довільному темпі вголос. Поступово збільшуємо силу голосу, доводимо до максимуму й починаємо зменшувати.

«Буксир»

Учні читають текст мовчки, а одночасно з ними виразно і вголос цей самий текст читає вчитель або учень, який добре читає. Його темп має бути дещо швидшим від середнього. Читаючи за вчителем або учнем, решта дітей має встигати читати мовчки.

«Спринт»

Незнайомий текст переглянути очима. Пальчики поставити на початок рядка і рухати ними до кінця тексту вертикально.

«Розвідка»

На дошці записані складні чи незрозумілі слова. Після опрацювання цих слів шукаємо їх у тексті.

Ми маємо навчити дітей оптимального читання – 120–150 слів за хвилину. Це той діапазон, до якого пристосувався артикуляційний апарат людини.

Дитина, яка погано читає, відчуватиме великі труднощі під час виконання домашніх завдань, їй буде нецікаво на уроках, оскільки робота з книжкою за низької техніки читання не принесе задоволення, а викличе муку.

Дитина повинна читати в темпі розмовної мови. Більшості учнів доступна швидкість читання 120 слів за хвилину.

Як же досягти оптимальної швидкості читання? Розглянемо вісім резервів навчання читання.

1. Важлива не тривалість, а частота тренувальних вправ. Пам’ять людини влаштована так, що запам’ятовується не те, що весь час перед очима, а те, що повторюється через певний проміжок часу. Тому першокласнику доцільно читати вдома по 5-7 хвилин декілька разів.

2. Напівголосне читання в класі. Таке читання було одним із основних елементів у Павлиській школі – школі В.Сухомлинського.

3. Кожен урок починати з п’ятихвилинного напівголосного читання. Будь-який урок – читання, музика, математика, малювання – починається з напівголосного читання.

4. Помітні результати дає читання перед сном. Справа в тому, що останні події дня чітко фіксуються в пам’яті. І ті вісім годин, коли людина спить, вона знаходиться під їх дією.

5. Якщо дитина не любить читати, то необхідний режим оберігаючого читання – вона прочитує 1-2 рядки і після цього отримує короткочасний відпочинок, має змогу переглядати ілюстрації до книжки.

6. Науковцями доведено, що техніка читання не підвищується, коли низька оперативна пам’ять. Наприклад, дитина читає речення із 6-8 слів, дочитавши до 3-4 слова, вона забуває зміст першого, тому не розуміє все речення. У такому разі необхідно попрацювати над оперативною пам’яттю. Це робиться за допомогою зорових диктантів, тексти яких розробив професор І.Федоренко з Харкова. Набори диктантів ідуть з

поступовим нарощенням довжини речення на одну-дві букви. Початок із 8 букв першого набору, а кінець – 46 букв 18 набору. Писати зорові диктанти потрібно щодня. Ця умова обов'язкова. На кожен набір іде 3 дні.

7. За системою І.Федоренка та І.Пальченка використовується три типи вправ:

а) багаторазове читання;

б) читання в темпі скоромовки;

в) виразне читання з переходом на незнайому частину тексту.

Усі вправи виконуються не індивідуально, а колективно, одночасно читають напівголосно всі учні.

Після того як новий текст прочитав учитель, пропонується учням почати читати одночасно уривок – 1 хвилину. Після хвилинного напівголосного читання олівцем позначити кінець прочитаного. Потім пропонується повторне читання цього ж уривка через 1 хвилину. Олівцем позначити знову, до якого слова дочитано. Порівняти результати першого та другого читання. Полічити слова між позначками олівця. На другий раз діти побачать, що прочитали уривок швидше на декілька слів. Збільшення темпу читання викликає у дітей велике задоволення.

Третій раз діти читають цей же уривок у темпі скоромовки за 30 секунд, вимовляючи чітко всі закінчення. На виразність не звертати увагу.

Останній раз читають цей же уривок, тільки виразно, спокійно.

Діти прочитають знайому частину до кінця й непомітно переходять на нову частину тексту.

Виразне читання – читання індивідуальне.

8. Стимулювання учнів. Один раз на тиждень у кінці уроку учні роблять самозамірювання на швидкість читання.

Протягом 1 хвилини учні читають текст (кожен напівголосно, у своєму темпі), відмічають, до якого слова дочитали, лічать кількість прочитаних слів і записують до щоденника. Після таких замірів кожен учень може порівняти свої успіхи.

Отже, на уроках читання вирішується багато проблем естетичного, морального й етичного розвитку дитини. Успішно вирішити їх можна за умови добре спланованого уроку, який був і залишається основною формою навчально-виховної роботи. Мета уроку має чітко відображати навчальні завдання, його розвивальну й виховну спрямованість.

Таким чином, молодший школяр читає в основному на

уроці, тому важливе значення має вміння вчителя так організувати роботу над текстом, щоб максимально використати його навчальні, виховні та розвивальні можливості.

Для ефективного розвитку в учнів навички читання необхідно чітко розмежовувати роботу з читання вголос та мовчки, розрізняти види роботи щодо читання учнями відомого та нового матеріалу.

Під час навчання читання слід дотримуватися комунікативного підходу, розглядаючи читання як засіб спілкування. Тому першорядним завданням слід вважати розвиток уміння розуміти прочитане під час самостійного першого читання, а під час читання вголос – уміння донести текст до слухача.

Необхідною, обов'язковою частиною роботи на кожному уроці читання є спеціальні вправи, що мають на меті розвиток техніки читання та розуміння прочитаного.

Література:

1. Арістов В. Метод швидкого читання. Тренажер уваги й швидкого читання АВІ // Психолог. – 2007. – №42. – С.6-21.
2. Запольська А. Як ми вчимося читати // Початкова освіта. – 2007. – №37. – С.7-8.
3. Карпенко Н.А. Види роботи над текстом // Початкове навчання та виховання. – 2007. – №29. – С.10.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані педагогічні твори. – К.: Педагогіка,1979. – С.110.

Горбатенко О.В.*

ВИХОВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗВИЧКИ СИСТЕМАТИЧНО ЗАЙМАТИСЯ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

У роботі виділяються, теоретично обгрунтовуються організаційно-педагогічні умови виховання в молодших школярів звички до систематичних занять фізичною культурою

Характерною рисою сучасної епохи є наявність у ній складних соціально-економічних, екологічних та інших проблем, які негативно впливають на здоров'я людини [2, 5, 7]. Одним із основних факторів, що сприяють збереженню здоров'я людини, є активність людини, спрямована на оздоровлення організму засобами фізичної культури. У зв'язку із цим стає актуальною проблема виховання у школярів звички до систематичних занять фізичною культурою. Сформована стійка звичка займатися

* © ***Горбатенко О.В.***

фізичними вправами – запорука здоров'я та гармонійного розвитку дітей. З огляду на те, що в молодшому шкільному віці закладається фундамент подальшого розвитку дитини, активно формуються її інтереси, звички, характер, навички, надзвичайно важливо цілеспрямовано проводити роботу з виховання звички займатися фізичною культурою саме в цей віковий період.

Проблема ролі звичок у вихованні людини та її поведінці розробляється давно. На важливість корисних звичок в житті людини неодноразово вказували відомі педагоги (К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський). На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки проблемі формування корисних звичок у школярів присвячували свої наукові праці Ю.К.Бабанський, Н.Нойнер, В.П.Чубуков, А.В.Зосимовський та ін. Питання формування в учнів звички самостійно займатися фізичними вправами розглядалися у роботах М.Козленка, Г.Мейксона, М.Озоліна, В.Шауліна та ін. Проте питання про засоби й методи виховання в молодших школярів звички до систематичних занять фізичною культурою висвітлені недостатньо. Саме тому метою даної статті є визначення та розкриття організаційно-методичних аспектів виховання в молодших школярів звички систематично займатися фізичною культурою, самостійно будувати свою діяльність з фізичного вдосконалення відповідно до власних запитів.

Звичка визначається як автоматизована дія, виконання якої, за певних обставин, стає потребою людини. Головною ознакою прояву звички виступає не міра оволодіння дією, що характеризує вміння й навички, а мотивація дії, коли сам процес її виконання стає потребою.

Виховання у школярів інтересу до фізичної культури є необхідною умовою формування в них звички до систематичних занять фізичними вправами. Це пояснюється тим, що звичка формується швидше і стає більш стійкою за умови, що учні ставляться до занять з інтересом [3].

У педагогічній енциклопедії інтерес визначається як активна пізнавальна спрямованість людини на той чи інший предмет, явище дійсності. Ця спрямованість пов'язана з позитивним ставленням до пізнання об'єкту чи до оволодіння тією чи іншою діяльністю.

Період початкового навчання займає особливе місце у виникненні й розвитку у школярів інтересу до фізичної культури. На цей процес впливають батьки, учителі, учнівські організації, засоби масової інформації. Багато залежить від стану фізичного

виховання у школі, від наявності та якості матеріальної бази, від того, як проводяться уроки, змагання й фізкультурні свята. Не менш важливим для прищеплення школярам стійкого інтересу до фізичної культури являється правильне ставлення до неї в сім'ї. Інтерес може бути стійким і дієвим, якщо батьки стимулюють заняття фізкультурою дома, створюють для цього необхідні умови, показують особистий приклад.

Провідна роль у вихованні в дітей інтересу належить учителю фізкультури. Для нього важливими якостями є підтягнутість, акуратність, спритність і краса рухів, уміння привабливо показувати та зрозуміло пояснювати, як виконувати фізичні вправи. Завдяки цьому у школярів виникає бажання бути схожим на вчителя. Своє ставлення до вчителя вони переносять і на предмет. Необхідно пам'ятати, що діти позитивно ставляться до тієї людини, спілкування і взаємодія з якою викликала в них позитивні переживання й принесла радість. Основним джерелом радості на уроці повинен бути сам процес навчання, подолання труднощів, опанування знань, розвиток здібностей та якостей школяра.

На думку Б.М.Шияна, найпоширенішими засобами стимулювання інтересу та активності учнів у процесі фізичного виховання є різні форми заохочень та покарань [7].

Заохочення позитивно впливає лише тоді, коли воно є адекватним, публічним і своєчасним та за умови дотримання таких правил:

- заохочувати учнів тільки за досягнення, які є результатом їхньої власної праці;
- за одне досягнення варто заохочувати не більше одного разу;
- хвалити треба діяльність і поведінку, а не розум та здібності;
- заохочення має бути диференційованим;
- заохочення застосовується в таких «дозах», які стимулюють подальшу активність або підтримують її на належному рівні; надлишок заохочень знижує активність учнів;
- заохочення має бути справедливим та аргументованим.

Покарання, як і заохочення, повинні бути адекватними, публічними та своєчасними. Вони сприяють підвищенню активності учнів за дотримання таких правил:

- покарання не повинно шкодити здоров'ю;
- не можна карати виконанням вправ;
- за порушення може бути тільки одне покарання;
- не треба нагадувати учням про минулі помилки;

- караючи, не треба позбавляти порушника заслуженої ним похвали;
- покарання можна відмінити, заохочення – ні;
- покарання має бути неминучим та справедливим, а його суворість – адекватною вчинку;
- покарання не повинно принижувати чеснот особи;
- не можна карати в стані гніву;
- ефективне тільке те покарання, після якого, учень робить кроки до виправлення;
- головне в покаранні – не обмеження чи гальмування, а спонукання до активної навчальної діяльності;
- сильно впливає на порушника покарання, підтримане колективом.

Розмірковуючи про роль покарання у формуванні особистості, Дістервег звертав увагу на те, що в педагогічному процесі необхідно обходитись без покарань, вважаючи, що вони марні та зайві там, де навчання ведеться правильно, відповідає природі дитини й предметові навчання. Там, де учні охоче працюють, майже не буває випадків порушення дисципліни, вони проявляють інтерес до знань, активність та самостійність.

М.А.Козленко вважає, що для активізації інтересу в молодших школярів до фізичної культури доцільно використовувати наступні вправи та методичні прийоми [3]:

- вправи, виконання яких вимагає чіткої просторової та часової регуляції рухів, а також регуляції м’язових зусиль;
- прийоми, які покращують сприйняття учнями власних рухів та їх диференціацію;
- прийоми, які стимулюють учнів до самооцінки рухів.

У процесі виконання вправ, які вимагають чіткого сприйняття як самих рухів, так і їх результатів, забезпечується оперативна зворотна інформація: неправильний рух веде до невиконання рухового завдання. Можна сказати, що успішне виконання таких вправ неможливе без прояву учнями зацікавленості до пізнання закономірностей своєї рухової діяльності.

Постійно підтримуючи зацікавленість школярів у самому процесі занять фізкультурою, слід уже в початкових класах формувати в них й інші, більш значимі мотиви таких занять, ставити перед учнями близьку, середню й дальню перспективу фізкультурних досягнень.

У роботі з виховання звички до занять фізкультурою, поряд із прищепленням школярам інтересу до неї, важливу роль відіграє озброєння їх знаннями, на основі яких формується

свідоме ставлення до фізичної культури.

Досвід передових учителів свідчить, що пізнавальну активність учнів у процесі занять фізичними вправами викликають такі методичні прийоми, які стимулюють мову та мислення, озброюють знаннями про рухи, які виконуються. Засвоєнню учнями назв вправ, ігор, окремих елементів рухів тіла, а також назв характеристик рухів сприяє така методика навчання, за якої поєднується виконання вправ за показом і за словом [4].

Щоб учням модших класів було доступне засвоєння знань про фізичні вправи, необхідно враховувати їхні вікові особливості. Учитель шляхом опитування й бесід визначає обсяг знань учнів та рівень розвитку мови, пов'язаної з руховою діяльністю.

Учитель самостійно визначає обсяг знань і систематизує їх так, щоб:

- сформувати таку систему знань, котра відповідала б духові часу;
- конкретизувати тематику відповідно до освітніх завдань та вікових особливостей учнів молодших класів;
- урахувати можливість реалізації теоретичного матеріалу (обсяг, складність) в умовах шкільного уроку;
- передбачити способи поетапного контролю й повторення теоретичного матеріалу, що підлягає засвоєнню.

У процесі засвоєння знань можна виділити три рівні. На першому відбувається повідомлення й запам'ятовування знань, на другому – їх застосування за відомим зразком і на останньому, вищому, рівні, засвоєнні теоретичні знання використовуються школярами в роботі з іншими учнями під час виконання різноманітних функцій спортивних активістів (інструкторських, суддівських та ін.).

Водночас треба пам'ятати, що знання, як і весь процес фізичного виховання, повинні бути індивідуальні за обсягом та змістом, а їхнє засвоєння повинно сприяти постановці завдань, які мають значення особисто для кожного учня і вирішення яких активізує його пізнавальну діяльність.

Озброєння молодших школярів системою знань та вмінь з гігієни, фізіології та фізичної культури є необхідною умовою формування в них переконань, а потім і потреби, звички користуватися засобами фізкультури в повсякденному житті. При цьому важливо, щоб забезпечувався зв'язок між практичними вміннями та теоретичними знаннями.

Цьому сприяють деякі педагогічні умови:

- розкриття учням завдань кожного уроку;
- пояснення правил, методів виконання фізичних вправ безпосередньо у процесі навчання вправам;
- створення на уроках таких ситуацій, які б спонукали учнів до набуття й застосування знань у процесі виконання фізичних вправ;
- озброєння молодших школярів знаннями про правила щоденних занять фізичними вправами.

Питання формування в учнів переконань у тому, що заняття фізкультурою в режимі кожного дня – необхідна умова гармонійного розвитку фізичних та духовних сил школярів, є дуже важливим і, у той же час, складним.

Більшість авторів розглядають переконання як знання, які спираються на досвід і пов'язані з певними відчуттями та переживаннями. У формуванні переконань суттєву роль грають докази істинності знань, які повідомляють. Тому важливо, щоб учитель доступно й переконливо розкривав вплив фізичних вправ на організм людини, підкріпляв це очевидними для молодших школярів фактами.

Відомо, що за традиційної методики навчання головним вважається якомога більш міцне засвоєння знань, формування вмінь та навичок. Сучасний рівень психолого-педагогічної науки вимагає збагачувати дітей знаннями, озброювати їх уміннями й навичками, щоб вони могли на цій базі самостійно розвиватись, навчалися займатися самостійно.

Урок фізичної культури має суворо обмежений часовий простір та, відповідно навчальній програмі, певну спрямованість. Поради вчених і методистів щодо підготовки школярів до самостійних занять носять, як правило, екстенсивний характер: окрім вивчення матеріалу навчальної програми додатково повідомляти учням знання та формувати вміння, необхідні для самостійних занять [1, 2].

Відмінність підходу, який запропонував В.Н.Шаулін, полягає в тому, що розроблені ним прийоми дозволяють на матеріалі навчальної програми сприяти формуванню вмінь і навичок самостійних занять [6]. Ці рекомендації стосуються зміни способів освоєння навчального матеріалу, що приносить певні позитивні результати в плані підготовки школярів до самостійних занять.

Так, на перших уроках у підготовчій частині вчитель повинен повідомляти дітям, а потім регулярно нагадувати їм, згадувати

разом з ними, що до уроку, до складних вправ важливо спеціально готувати свій організм, м'язи, зв'язки. Перед тим, як навчити їх цьому, учитель виясняє разом з дітьми, які частини тіла беруть участь у тій чи іншій вправі. Поступово відомості уточняються й конкретизуються.

Зі зростанням рівня підготовленості дітей форма проведення підготовчої частини змінюється. Замість коментаря вчитель звертається до дітей з питаннями.

Для швидкого отримання зворотного зв'язку, а також, щоб не знижувалася моторна щільність уроку, треба частіше просити дітей відповідати рухами, а не словами: «сьогодні ви будете метати м'яч, покажіть, як ви будете готуватися до цієї вправи». Таким чином, одразу виявляються діти, які засвоїли, як треба готувати м'язи тих частин тіла, які будуть нести основне навантаження у вправі. При такому способі перевірки вчитель бачить, кому з учнів ще не все зрозуміло, а хто, не задумуючись, повторює рухи за товаришами.

Варіантів проведення розминки перед виконанням вправ існує багато. Ось деякі з них, доступні учням початкових класів:

1) прості вправи учитель, відповідно до прийнятої термінології, лише називає, не показуючи, а учні їх виконують. Такий спосіб застосовують для засвоєння дітьми правильної назви вправ;

2) педагог надає можливість учням право вибирати із 2–3-х запропонованих ним вправ (виконувати, наприклад, рухи зігнутими або прямими руками, нахили в сторону, руки на пояс, до пліч і т.п.);

3) учитель коротко називає вправу, а діти придумують і виконують який-небудь варіант цієї вправи;

4) педагог указує лише частину тіла, м'язи якої треба підготувати до основної частини уроку. Учні повинні самі дібрати необхідні, на їх думку, вправи. Згадати знайомі, «винайти» нові й виконати їх;

5) учитель лише нагадує послідовність вправ розминки, а діти, самі підбирають вправи та виконують їх. По ходу розминки слід акцентувати увагу дітей на завданнях уроку: «Сьогодні ви будете стрибати в довжину, тому згадайте вправи, які ми з вами виконували перед стрибками».

У період знайомства з новим матеріалом обов'язково треба вияснити разом з дітьми, де може знадобитись рухова дія, яку вивчають у цей період, перед дітьми ставлять запитання: «Навіщо?», «Для чого?», «Чи знаєте ви схожі вправи?» та ін.

Розповідаючи про нову вправу, не варто одразу повідомляти всі умови її виконання. Треба підвести учнів до того, щоб вони самі здогадалися як слід чинити. Тим самим змінюється механізм навчання: зусилля дітей, їх помисли спрямовуються на процес навчання (вони активні учасники цього процесу), а не на виконання завдань учителя (коли вони являються виконавцями його волі).

Опробування рухових дій та весь період розучування, із тих же міркувань, бажано будувати таким чином, щоб учні самі знаходили орієнтири, на які слід спиратися, виконуючи рухову дію, що вивчають. Це досягається не методом проб і помилок, а вміло підібраними вчителем навчальними задачами, завданнями, вирішуючи й виконуючи які, учні зможуть самостійно вникнути в суть дії, що вивчають, розібратися в техніці її виконання.

На етапі розучування рухових дій можна навчити учнів виділяти спочатку грубі помилки, потім переходити до усунення менш суттєвих. На цьому етапі звернення до дітей такі: «Чому не виходить?», «Знайдіть помилку», «У чому причина помилки?» і т.п. Слід учити порівнювати якість виконання рухової дії різними учнями, спонукати їх шукати причини того чи іншого способу виконання рухових дій.

На етапах закріплення та вдосконалення треба давати учням завдання самим придумувати ускладнені варіанти вправ. У кінцевому результаті треба домагатись, щоб вони зрозуміли принципи ускладнення вправ: зміна вихідних і кінцевих положень або умов виконання вправи.

На етапі повторення завдання вчителя – довести до учнів суть повторення («Навіщо повторювати знайомі й вивчені вправи?» – «Щоб не розучитися їх виконувати, щоб закріпити вміння»).

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що на всіх етапах навчання слід шукати та використовувати прийоми й ситуації для переведення школярів із пасивних отримувачів знань і вмінь на активних учасників педагогічного процесу, зацікавлювати дітей навчальним матеріалом, а не оцінкою за його виконання, наочно показувати, наскільки важлива та чи інша вправа.

Успіхи в практичному привчанні молодших школярів до систематичних занять фізичними вправами вирішальною мірою залежать від якості навчально-виховного процесу, від престижності навчального предмета «фізична культура». А це великою мірою залежить від того, як до цього предмета

ставиться вчитель фізкультури, учителі початкових класів.

Правильно організовані заняття фізичними вправами в режимі шкільного дня та позашкільного часу, домашні завдання сприяють фізичному розвитку та покращенню розумової працездатності учнів. До того ж, практичне привчання молодших школярів до систематичного виконання цих видів діяльності являється важливою умовою формування у них звички до занять фізичною культурою [4].

Таким чином, підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що виховання в молодших школярів звички систематично займатись фізичною культурою – актуальна педагогічна проблема, вирішення якої вимагає комплексного підходу, який включає:

- виховання в учнів інтересу до занять фізичними вправами;
- озброєння їх знанням з фізичної культури, фізіології, гігієни людини та формування на їх основі переконань в необхідності систематично займатися фізкультурою;
- підготовку молодших школярів до самостійних занять та залучення їх до щоденних занять фізичною культурою.

Література:

1. Вільчковський Є.С., Козленко М.П., Цвек С.Ф. Система фізичного виховання молодших школярів: Навчально-методичний посібник.– К.: ІЗМН, 1998. – 232 с.
2. Вільчковський Є.С., Денисенко Н.Ф. Організація рухового режиму дітей 5-10 років в закладах освіти: Навчально-методичний посібник. – Запоріжжя: ЗОІППО, 2006. – 228 с.
3. Козленко Н.А. Школьникам – привычку заниматься физкультурой. – К.: Рад. шк., 1985. – 120 с.
4. Петренко И.И. Как подружить школьника с физкультурой. – К.: О-во «Знание» УССР, 1987. – 48 с. (Сер.7 «Педагогическая»; №9).
5. Шалар О.Г. Педагогічне керівництво самостійними заняттями школярів фізичною культурою: монографія. – Х.: Нове слово, 2004. – 194 с.
6. Шаулин В.Н. Подготовка младших школьников к самостоятельной деятельности // Физическая культура в школе. – 1991. – № 4,5. – С.13–16.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 248 с.

Єлігулашвілі М.С.*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ДЖЕРЕЛ З ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ТА ЄВРОАТЛАНТИЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ

Стаття містить аналіз Інтернет-джерел щодо європейської та євроатлантичної інтеграції України.

2 липня 2008 р. Кабінетом міністрів України було видано розпоряджання №594 «Про затвердження Державної цільової програми інформування громадськості з питань європейської інтеграції України на 2008–2011 роки». Дана програма покликана підвищити рівень поінформованості громадськості з питань європейської інтеграції України «для створення стабільної проєвропейської більшості в українському суспільстві» [1]. Значну роль в реалізації даної програми було відведено закладам освіти, на котрі покладено проведення широкомасштабних інформаційних кампаній; провадження інформаційно-просвітницької діяльності; інформування громадян України щодо практичних можливостей використання результатів співпраці з ЄС (особливо дітей та молоді); проведення загальнонаціональної громадської дискусії щодо інтеграції України до ЄС; організацію та провадження інформаційно-просвітницької діяльності на регіональному рівні тощо.

Учителю, предмети котрого стосуються історії XX століття, доволі складно знайти адекватну та зрозумілу інформацію щодо європейської і євроатлантичної інтеграції та участі у цих процесах України. Найбільш доступною та зручною є інформація, яку можна отримати за допомогою мережі Інтернет. Але за цією мережею закріпилася репутація інформаційного «смітника», котрому довіряти потрібно дуже обережно. Тому метою даної статті є огляд інформаційних джерел з даної тематики. Для огляду були використані провідні інтернет-ресурси органів державної влади, урядових установ та громадських організацій, які містять корисну первинну інформацію, що потенційно може бути використана у виховній та навчальній діяльності.

Навряд чи треба детальніше зупинятися на сайтах Президента України (http://www.president.gov.ua), Верховної Ради (http://www.rada.gov.ua), Кабінету міністрів (http://www.kmu.gov.ua/control). Головний масив контенту цих порталів складають останні новини про діяльність репрезентованих ними гілок влади: офіційні

*** © Єлігулашвілі М.С.**

рішення, зустрічі тощо. Доволі значний відсоток цих новин складають повідомлення на теми євроатлантичної інтеграції. Крім того, варто відзначити, що сайт Верховної Ради пропонує електронну базу даних з українського законодавства, а сторінка Кабміну містить цілий розділ під назвою «Європейський вибір» (http://www.kmu.gov.ua/control/uk/ publish/article?art_id=741034&cat_id=31455), де зібрано значний масив інформації про перебіг стосунків України з ЄС, зокрема, План дій, нормативно-правову базу, перелік найважливіших мережевих ресурсів з цієї тематики і т.д. Загалом, з усіх офіційних сторінок, цей розділ урядового сайту виглядає найзмістовнішим та найкориснішим у сенсі інформування про інтеграцію України до європейських структур. Сайти органів державної влади, як правило, спрямовані на якомога ширше коло користувачів.

Поряд із цими сайтами, офіційне представництво ЄС в Інтернеті http://europa.eu, сторінку Представництва Європейської Комісії в Україні, Молдові та Білорусі http://www.delukr.ec.europa.eu також варто переглядати принаймні раз на тиждень. Однак, якщо останній ресурс надає інформацію переважно суто бюрократичного характеру, то величезний за обсягами інформації портал ЄС вимагає знання не тільки англійської (чи будь-якої з європейських мов), а й розуміння брюссельського бюрократичного сленґу та офіційної термінології Євросоюзу. До того ж, потрібну інформацію не завжди можна знайти легко й швидко, позаяк пошук на сайті не дуже зручний, а розділами сайту теж не надто зручно користуватися. Але сайт представництва містить електронну бібліотеку, наповнення якої для сучасного вчителя важко переоцінити – довідники, яскраві посібники та сучасна інформація українською мовою, – дійсно може допомогти в поточній роботі у школі.

Офіційний сайт НАТО http://www.nato.int дещо більш дружній до користувача, і теж переповнений інформацією як нормативного, так і інформативного плану.

Вельми корисним та інформативним ресурсом також є портал Національного центру з питань євроатлантичної інтеграції України http://www.nceai.gov.ua/ua.phtml, що містить значний обсяг інформації, регулярно поновлюється і є доволі зручним. Особливість даного порталу полягає в тому, що тут зводяться із різних джерел новини щодо співпраці України й НАТО; крім того, щотижня видається бюлетень останніх подій у галузі військової та іншої співпраці, є ґрунтовний перелік громадських організацій, що займаються різними аспектами

інтеграції до НАТО, з усіма контактами. Загалом, цей сайт варто відзначити як один із найвдаліших. Цільова аудиторія цієї сторінки – журналісти, активісти НУО, експерти.

Національний інститут стратегічних досліджень (http://www.niss.gov.ua) час від часу друкує огляди, присвячені проблемам і перспективам інтеграції України до ЄС та НАТО. Особливо корисний цей сайт з огляду на те, що тут часто узагальнюються результати досліджень, здійснених у різний час різними організаціями. Це досить зручно, хоча знайти потрібний матеріал часом буває не так легко – аналітика Інституту не впорядкована за якоюсь логікою, а загальна структура сайту аж надто спрощена.

Інтернет-сторінка Українського центру економічних та політичних досліджень імені О.Разумкова (http://www.uceps.org/ua/index) – одного з найавторитетніших неурядових аналітичних центрів – теж може бути корисною, оскільки тут можна знайти аналітичні публікації експертів Центру в українських медіа щодо євроатлантичної інтеграції. Також викладена інформація про останні заходи Центру – круглі столи, дискусії тощо. Але інформація про соціологічні дослідження, щорічні звіти Центру, програми Центру – не оновлюється по кілька років. Цільова аудиторія сайту – вочевидь, експерти, журналісти, посадовці.

З-поміж інших сайтів неурядових організацій слід виокремити «живий», змістовний та корисний портал ПАУСІ (Польсько-української фундації співпраці) http://www.pauci.org/ua. Інформація про програми, заходи, грантові схеми доступна й зручна в користуванні. Зокрема, один із ключових напрямків діяльності фундації – сприяння євроатлантичній інтеграції України.

Український незалежний центр політичних досліджень (http://www.ucipr.kiev.ua/index.php) також періодично публікує на своїй електронній сторінці аналітику, яка часто стосується і проблем входження України до структур європейського співтовариства. Традиційно матеріали цього сайту відзначаються високою якістю і є дуже популярними. Хоч вони спрямовані головним чином на експертів та людей, що приймають рішення, і журналісти, і активісти НУО, і пересічні громадяни, за потреби, також можуть послуговуватися матеріалами УНЦПД.

Дуже симпатично виглядає й портал Фонду «Демократичні ініціативи» (http://www.dif.org.ua/index.vis). На сайті не тільки надають велику увагу євроатлантичній інтеграції, а навіть створили відповідний розділ, поки що не досить наповнений, але вже зараз вельми цікавий і корисний. Портал зручний в

користуванні й адресований вельми широкій аудиторії.

Також хотілося б зупинитися на такому ресурсі як «Європейський простір». Сайт не тільки інформує про поточні справи Україна – ЄС, Україна – НАТО, але й містить одну з найповніших бібліотек в Україні щодо роботи зі шкільними євроклубами, організації обмінів та взагалі цікавого про європейське дозвілля дітей та молоді.

Підсумовуючи цей огляд (звісно, аж ніяк не вичерпний – можливо, радше проспект до кількох можливих значно ширших оглядів), варто відзначити, що в Україні не існує проблеми з доступністю інформації про європейські та євроатлантичні структури, як і про становлення громадянського суспільства в Україні. В разі виникнення потреби, таку інформацію можна знайти швидко і без особливих зусиль. Але є великий брак інформації про ЄС та НАТО на рівні щоденного інформування пасивної більшості, яка складає основу будь-якого суспільства. І на школу в сучасних умовах покладаються зобов'язання ліквідовувати ці прогалини своєю працею, можливо, послуговуючись згаданими ресурсами для розширення власної бази знань про внутрішню структуру та політику ЄС, НАТО, євроатлантичну інтеграцію України.

Література:

1. Державна цільова програма інформування громадськості з питань європейської інтеграції України на 2008–2011 роки // www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article?showHidden=1&art_id=144132789&cat_id=36810841&ctime=1215509617744

Yerokhina O.V.*

WAYS TO DEVELOP STUDENTS' MOTIVATION IN LEARNING ENGLISH

У статті розглянуто проблему активізації навчально-пізнавальної та творчої діяльності учнів на уроках англійської мови.

Today one of the main goals of school is to bring up and develop a personality, who is able not only to live in the modern society, but who is also ready to develop himself, his mind look and creativity; the education should help him. Thus I think that English is not only the language to speak, but the mean to understand people all over the world, get acquainted with cultural, business, political and historic background and development of nations. Having a chance to

* ***© Yerokhina O.V.***

understand each other our students will be able to exchange and share their experience (as the representatives of different cultures) and build their life themselves, using the professional and personal mobility. This is why one of the main points for teachers of English today is how to make students work for perspective and how to motivate them by their own work.

The object of this article is the aims teachers and students have to achieve in their cooperative work to make the educational process productive.

The practical significance of the material given below lies in the possibility to use it in the teacher's work in the classroom to develop student's mobility and creativity.

There are two main kinds of motivation, which provide the interest to the process of studying. On the one hand, it can be influenced by the social grounds, demanded by society; they are the reason for external motivation. The exact characteristics of such kind of motivation are given by P.Yakobson:»Such kind of motivation in educational process…is connected with the image of the process as the way to be enriched by great cultural values, that let us do something good and pleasant for people in cleverer way, giving them a chance to understand the process of studying as the way to aim to their place in a life». The internal motivation defines the attitude to master any foreign language as the way of self-assertion, and sometimes as the way to personal well-being. The educational process is built the way to let students feel the happiness of learning the subject.

It is useful for both teachers and students (before they start doing any kind of work) to start thinking over two simple questions: *What kind of work do you find totally engaging?* and *What kind of work do you hate to do?*

Engaging work is the one that stimulates students' curiosity, permits them to express their creativity, and foster positive relationships with others. It is also the work at which they are good. As for activities they hate, both teachers and students consider the work that is repetitive, that requires little or no thought, and that is forced on them by others.

How, then, would be possible to define engagement? Perhaps the best definition comes from the work of Phil Schlecty, who says:»Students, who are engaged, exhibit three characteristics: a) they are attracted to their work; b) they persist in their work despite challenges and obstacles; c) they take visible delight in accomplishing their work.» [3]

Most teachers have seen these signs of engagement during a project, presentation, or lively class discussion. They have caught glimpses of the inspired inner world of a child, and hope to sustain this wonder, enthusiasm, and perseverance every day. At the same time, they may have felt stymied by traditions of reward and punishment. The challenge is to transcend these very real difficulties and provide a practical model for understanding what our students want and need.

Students who are engaged in their work are energized by **four goals** – success (the need for mastery), curiosity (the need for understanding), originality (the need for self-expression), and satisfying relationships (the need for involvement with others). How to cultivate these drives in the classroom?

Under the right classroom conditions and at the right level for each student, they can build the motivation and energy that is essential for a complete and productive life. These goals can provide students with the energy to deal constructively with the complexity, confusion, repetition, and ambiguities of life.

After taking into consideration the needs and drives, there are still four important questions that teachers must ask themselves in order to score the level of engagement in their classrooms.

1. Under what conditions are students most likely to feel that they can be successful?

2. When are students most likely to become curious?

3. How can we help students satisfy their natural drive toward self-expression?

4. How can we motivate students to learn by using their natural desire to create and foster good peer relationships?

Students want and need work that enables them to demonstrate and improve their sense of themselves as competent and successful human beings. This is the drive towards mastery. But success, while highly valued in our society, can be more or less motivational. Before using success to motivate students **to produce high-quality work, we must meet three conditions:**

1. We must clearly articulate the criteria for success and provide clear, immediate, and constructive feedback.

2. We must show students that the skills they need to be successful are within their grasp by clearly and systematically modelling these skills.

3. We must help them see success as a valuable aspect of their personalities.

When teaching students to find themes, for example, it’s useful

to model interpretation deliberately. It's possible to ask your students to give you a poem you have never seen, and then interpret it both for and with them. If they are reading primary texts, it will be great to use so-called «the main idea» strategy. Teach them how to find the topic (usually a noun or noun phrase), the main idea (a sentence that states the text's position on the topic), and reasons or evidence to support the main idea. The most difficult task of a teacher is to teach how to think creatively. Model the process of brainstorming, demonstrating that no idea is unworthy of consideration. As for the criteria of success-students will definitely know when they have done a good job, and they will know how to improve their work.

Students want and need work that stimulates their curiosity and awakens their desire for deep understanding. People are naturally curious about a variety of things. How can we ensure that our curriculum arouses intense curiosity? By making sure it features two defining characteristics: the information about a topic is fragmentary or contradictory, and the topic relates to students' personal lives.

We confront the class with a problem – for example, «What was the first: a hen or an egg?» – and with the actual clues that scientists or historians have used to try to answer that question and others. Students then work together in groups, retracing the steps scientists took in weighing the available evidence to arrive at an explanation. As for topics that relate to students' lives, the connection here cannot be superficial; it must involve an issue or idea that is both manageable and unresolved.

Students want and need work that permits them to express their autonomy and originality, enabling them to discover who they are and who they want to be. There are several **ways to encourage self-expression:**

1. Connect creative projects to students' personal ideas and concerns.

2. Expand what counts as an audience.

3. Consider giving students more choice. The medium of expression, for example, is often as important to an artist as the expression itself.

4. Use the «abstracting» strategy to help students fully understand a genre and to maintain high standards. Too often, students prefer video art to a book because they perceive it as less demanding or requiring less commitment. Teaching students to abstract the essence of a genre will change their perceptions. [1]

Begin by studying examples of high-quality work within a genre. Examine the structure of the works and the standards by which they

are judged. Then, ask students to produce their own work in that genre that expresses their own concerns, attempting to meet the high standards embodied in the original work. Finally, have the students ask themselves four questions about their work: How good is my technique? Does my work truly express my own concerns? Does it demonstrate my understanding of the genre in which I am working? Does it successfully relate to its audience?

Students' drive towards self-expression is ultimately a drive to produce work that is of value to others. Lower standards work to repress, not to enhance, the creation of high-quality work. To know the student's thoughts and attitude to the teacher's actions at the lesson it's great to use such kind of reflection form.

REFLECTION FORM

Just after the lesson has started:

1. How do you feel about the lesson/the topic of the lesson? Can you suggest the other interpretation of the topic? / prove its importance for you/.

2. What activities do you want to do/must do/should do at the lesson? What for?

3. What do you want your teacher to do at the lesson? What kind of help do you need?

4. Where do you want your teacher to be at the lesson/work together with class/work in one of the groups /just coordinate your work/stay at her table and comment on the answers?

(After these questions the class is ready to work creatively, they know what they want and need and the teacher knows how to act at the lesson and clues of the aims to achieve).

Before the lesson is over

1. Mention some activities you have had at the lesson.

2. What was good/bad? Why?

3. What did you like/didn't you like more? Why?

4. What should you do to make your work more effective and qualitative?

5. What should teacher do to help you to achieve this or that?

(A teacher is sure to know what to do at the next lesson, what to expect from his students and how to provide his coordinative work to help them in the process of studying).

Students want and need work that will enhance their relationships with people they care about. This drive towards interpersonal involvement is pervasive in all our lives. Further, most of us work hardest on those relationships that are reciprocal – what you have to offer is of value to me, and what I have to offer is of

some value to you. In general, unbalanced, nonreciprocal relationships prove transient and fail to generate much energy or interest.

Consider a student's perception of homework. The only relationship that can be advanced through the typical homework assignment is the one between student and teacher. And this relationship is essentially unbalanced. Students do not feel that the teacher needs their knowledge, and the teacher, with possibly hundreds students a day, probably isn't seeking a deep relationship either. But suppose student's work is complementary: one student's job is to learn about Scots, another's is to learn about English, and the third student is boning up on Irish. After they do their research, they jointly develop a poster comparing and contrasting these three people types. The students actually need one another's knowledge.

Different people value the four goals, mentioned before, to different degrees in different situations. Which ones are particularly important? How does this preference affect the way you run your classroom? By observing and understanding how classroom conditions can create or repress student's engagement, we can gradually move towards a more successful, curious, creative, and reciprocal school system.

All students, to some extent, seek mastery, understanding, self-expression, and positive interpersonal relationships. But they are all different as well.

To my mind, combined force is a source for creative work. By seeking to break down boundaries between teacher and teacher, teacher and student, student and the learning process, we will learn what students want and need. As a result, more and more teachers may go to bed at night remembering the images of wonder, enthusiasm, and perseverance on the faces of their students.

References:

1. Brown A., Ash D., Rutherford M., Nakagawa K., Gordon A. and Campione J.
2. «Distributed Expertise in the Classroom». In Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations, edited by G. Salomon. New York: Cambridge University Press, 1993.
3. Dianal Fried – Booth. Project Work. Oxford University Press, 1997.
4. Schlecty P. «Increasing Student Engagement.» Missouri Leadership Academy, January 1994
5. Sternberg R. J., Lubart T. I. Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity. New York: The Free Press, 1995.

Нетяга Н.П.*

ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті подано матеріал про організацію творчої діяльності школярів на уроках української мови та літератури, описано методи інтерактивного навчання, найбільш дієві у формуванні творчої особистості учня.

Формування ключових компетентностей учнів потребує правильного підбору методів та технологій навчання. Це є важливим, бо нині перелік цих методів є досить широким, їх можливості – різноплановими, тому доцільно окреслити провідні стратегічні напрями, зазначивши, що єдиного рецепту на всі випадки життя, звісно, не існує.

Потенціал, наприклад, продуктивних методик та технологій є дуже високим і реалізація його безпосереднім чином впливає на досягнення такого результату навчання, як компетентність.

Продуктивне навчання забезпечує засвоєння знань та умінь, володіючи якими, випускник школи знаходить підґрунтя для свого подальшого життя. Продуктивність означає необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні, сформовані на належному рівні знання та вміння [1, с. 5].

І.Підласий, підкреслюючи, що продуктом школи є людина, особистість, відзначає основні завдання, які підлягають реалізації:

- створення умов для розвитку та самореалізації учнів;
- задоволення запитів та потреб школяра;
- засвоєння продуктивних знань, умінь;
- розвиток потреби поповнювати знання протягом усього життя;
- виховання для життя в цивілізованому суспільстві [1,с. 469].

Ці завдання певною мірою співзвучні з переліком завдань основних груп компетентностей. Чим же має керуватися вчитель для їх розв’язання?

- Головним є не предмет, якому педагог навчає, а особистість, яку формує. Не предмет формує особистість, а вчитель своєю діяльністю, пов’язаною з вивченням предмета.
- На виховання активності педагог не повинен шкодувати ні часу, ні зусиль. Сьогоднішній активний учень – завтрашній

* © ***Нетяга Н.П.***

активний член суспільства.

- Учитель має допомагати учням оволодівати найбільш продуктивними методами навчально-пізнавальної діяльності, навчати їх вчитися.
- Педагогу варто привчати учнів думати та діяти самостійно.
- Творче мислення необхідно розвивати всебічним аналізом проблем, частіше практикувати творчі завдання.
- Учителі з будь-якого предмета, не тільки мови й літератури, мають слідкувати за способом та формою висловлення думки учнів.
- Варто вивчати й враховувати життєвий досвід учнів, їх інтереси, особливості розвитку.
- Педагог має бути обізнаним з останніми науковими досягненнями зі свого предмета.
- Освітянам доцільно суспільно-історичною практикою доводити дітям необхідність наукових знань, які вивчаються в школі. Навчати так, щоб учень розумів, що навчання є для нього життєвою потребою.
- Варто пояснювати школярам, що кожна людина знайде своє місце в житті, якщо навчиться всьому, що необхідно для реалізації її життєвих планів.

Ці корисні правила-поради – тільки невеличка частинка, тільки вершина айсберга педагогічної мудрості, педагогічної майстерності, спільного педагогічного досвіду багатьох поколінь. Але згадати їх ще раз не буде зайвим для кожного педагога.

Пам’ятати їх, слідувати їм, керуватися ними буде дієвою умовою, яка здатна полегшити вчителю досягнення провідної, найважливішої мети – формування та розвитку особистості.

Як формувати творчу особистість на уроках української мови та літератури? Насамперед, треба вивчати й творчо застосовувати нові методи, прийоми, форми організації навчальної діяльності, не боятися змін, працювати в новому режимі, експериментувати.

Навчальний процес слід поєднувати з використанням інтерактивних технологій, які допомагають організувати роботу з учнями як з повноправними учасниками й творцями уроку. О.Пометун та А.Пироженко зазначають, що інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра в колективному взаємодоповнювальному, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі пізнання: або кожен учень має конкретне

завдання, про виконання якого він повинен публічно прозвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання [2]. Саме використання в навчальному процесі інтерактивних технологій допомагає виховати громадян, які зможуть жити й продуктивно працювати в суспільстві. Адже учні навчаються спілкуватися, вести переговори, розв'язувати проблеми й конфлікти, розвивають уміння працювати в команді, брати відповідальність на себе та розділяти її з іншими, аналізувати результати діяльності; виробляють навички роботи з джерелами інформації, ведення дискусій, обстоювання особистої думки.

Ефективним для виявлення та розвитку творчих здібностей учнів середнього шкільного віку є проведення уроків-подорожей, рольових ігор, уроків-фестивалів, уроків-вистав, уроків-вікторин. Для дітей старшого шкільного віку більш цікавими є нестандартні уроки, які сприяють формуванню духовного світу, загальнолюдських цінностей: уроки-пошуки «Універсальність проблеми, піднятої Т.Г.Шевченком у поемі «Катерина», «Пошуки щастя героями повісті М.Коцюбинського «Тіні забутих предків», урок-дослідження «Рух душі до трагічного фіналу в повісті А.Тесленка «Страчене життя», урок-інтерв'ю «Один з давнього роду Загребельних, або Людина, одержима працею». Логічним продовженням цієї роботи є організація позакласної діяльності учнів, залучення дітей до участі в конкурсах творчих робіт.

У процесі навчально-виховної діяльності використання інтерактивних методів та прийомів є універсальними для розвитку життєвих компетентностей, формування вміння колегіально вирішувати завдання, сприяння активізації особистісних якостей школяра.

Ефективним для формування творчої компетентності є метод проектів, який передбачає вирішення певної проблеми та орієнтується на самостійну дослідницьку діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову. Доцільною є підготовка міні-проектів, зокрема на уроках, де вивчаються значні за обсягом оглядові теми: «Становлення давньої української літератури», «Література 40–60-х років XIX ст.». Типи проектів найрізноманітніші: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практично-організаційні тощо. Обов'язковою умовою завершення роботи над проектом є створення презентації.

Як засіб розвитку рефлексії варто практикувати написання есе, створення асоціативних рядів, формулювання запитань, що змушують дитину задуматись над тим, чи відповідають її

уявлення загальнолюдським: «Чого навчає цей твір?», «Як би ви вчинили на місці літературного героя?», «Що наближає літературного героя до нашого часу?».

На уроках української мови доцільно використовувати прийом «Лінгвістичний двобій», який дає змогу вчити дітей не тільки правильно й точно формулювати запитання, але й давати короткі й точні відповіді. А це значить, що йдеться про самоствердження, виявлення своїх можливостей, сил, вироблення вміння вільно висловлюватися та вислуховувати думки інших людей.

Уміння визначати найголовніше розвиває метод «Ґронування», який допомагає знайти зв'язки між предметами, почуттями і сприяє запам'ятовуванню матеріалу, а, отже, і його успішному відтворенню. Діти створюють ґронки на основі власного досвіду, захоплень, думок, почуттів.

Не втрачає актуальності й проблема грамотності учнів. Під час роботи з орфографічним матеріалом доцільним є проведення уроків-практикумів, семінарів, консультацій, заліків.

Заслуговує на увагу робота пошукового характеру, зокрема спостереження за мовою ЗМІ. Виписуючи помилки зі сторінок газет, чуючи мовленнєві огріхи з екранів телевізорів, юні філологи доходять однозначного висновку: щоб повідомити про щось, спонукати до дії, потрібно власні думки висловлювати чітко. Неграмотне мовлення, письмо не сприяє спілкуванню, а, навпаки, викликає антипатію до співрозмовника.

Шкільне життя ставить перед дітьми різні завдання, зокрема й творчі, у процесі вирішення яких актуальності набувають: творча активність, творчі здібності й конкретна творча продукція.

Уроки української мови та літератури є своєрідною творчою майстернею, де учні проходять шлях від здобуття знань, умінь і навичок зв'язного мовлення та спілкування до написання творів різних типів і стилів, участі в різноманітних творчих конкурсах. Інтерес до творчості зростає, бо учні бачать реальний результат власних пошуків і зусиль.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що в основу поняття компетентності покладена ідея виховання особистості, яка має не лише необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє в різних ситуаціях адекватно застосовувати знання й брати на себе відповідальність за певну діяльність.

Працюючи з дітьми, слід створити необхідні умови для їхнього розвитку, підвищення якості знань на підставі

особистісно орієнтованого підходу, творчої ініціативи, вироблення активної життєвої позиції.

Отже, творчою особистістю є той учень, який:

– має стійку потребу в знаннях, в оволодінні новими засобами діяльності, прагне глибше пізнати явища, які спостерігає, аналізує. Він прагне виконувати різноманітні завдання творчого характеру, шукати неординарні рішення при розгляданні різних проблем, бажає досягти успіхів у нових ситуаціях, приділяє багато уваги саморозвитку;

– приймає рішення у проблемних ситуаціях, бере на себе організацію та керівництво діяльністю навчальних груп, уміє швидко приймати рішення, допомагає друзям;

– володіє не тільки обов'язковими знаннями навчальних дисциплін, а й працює з додатковими матеріалами. У нього добре сформовані загальні, спеціальні, самоосвітні та комунікативні навички та вміння, розвинені всі компоненти мислення. Він вміє мислити самостійно, критично, гнучко, оригінально;

– здатен самостійно утворювати образи, любить фантазувати, пропонує декілька підходів щодо розв'язання задач, бачить проблеми та об'єкти в різних ракурсах, використовує асоціації. Він ставить перед собою цілі, підпорядковує їм свою діяльність. Він фізично розвинений, працездатний, енергійний, емоційно стійкий.

Література:

1. Подласый И. Продуктивная педагогика. – М.: Народное образование, 2003. – 553 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2005.

Седухіна Т.Б. *

РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ЛОГІКИ

У статті розглянуто задачі і функції уроків логіки, а також методи розвитку мислення, які застосовуються на уроках логіки.

За висловленням Л.М. Толстого, знання є тільки тоді знаннями, коли вони здобуті зусиллями думки, а не пам'яті. Саме тому для вчителя важливо, щоб навчальний процес був творчим, осмисленим, активізував пізнавальну діяльність школярів [1].

* © ***Седухіна Т.Б.***

Сучасне суспільство змінюється досить швидко, тому важко прогнозувати навіть найближче майбутнє. Неможливо передбачити, які конкретні знання можуть знадобитися випускникові в його житті, а які ні. Для сьогоднішнього випускника навчального закладу важливо володіти вмінням мислити, добувати й переробляти інформацію, аналізувати ситуацію, адекватно оцінювати результати, бути завжди зрозумілим у викладі своїх думок людям, які його оточують, конструктивно взаємодіяти з іншими [2].

Курс «Логіка» започатковує певну систему ознайомлення учнів із провідними поняттями сучасної логіки, логічними діями та операціями, з основними видами логічних задач, правилами і принципами їх розв'язання.

У Цюрупинській спеціалізованій школі №2 курс «Логіка» викладається п'ятий рік. Розпочинали за власними програмами. Але потім натрапили на експериментальний підручник О.Митника «Логіка», рекомендований Міністерством освіти та науки України [4].

Основні функції курсу «Логіка»:

– освітня (пізнавальна) – дає змогу учням самостійно отримувавати нові знання на основі тих, які вони вже мають, оволодівати логічними прийомами і способами діяльності, розширює світогляд;

– виховна – сприяє формуванню вміння раціонально організовувати мисленнєву діяльність та самостійності у процесі отримання знань;

– розвивальна – формує логічне мислення, уміння розмірковувати, робити висновки, доводити; викликає інтерес і потребу в нових знаннях;

– евристична – дає змогу самостійно «відкривати» нові знання, оволодівати новими прийомами діяльності.

За допомогою цього курсу діти набувають знання елементів логіки:

– поняття (його ознаки; зміст і обсяг поняття; родові та видові поняття; види понять; визначення поняття через найближчий рід та видову ознаку; поняття конкретні та абстрактні; абстрактні поняття більше, менше, стільки, скільки, старший, молодший);

– судження (істинні та хибні; перетворення з істинного на хибне й навпаки; зміст слів *усі, деякі, жодний, принаймні один*; складні судження, які містять сполучники *і, чи*; уявлення про окремі схеми правильних дедуктивних міркувань).

Логічні вміння – спроможність успішно застосовувати знання з логіки та логічні прийоми у процесі «відкриття» нового провила, закономірності, розв'язування завдань з логічним навантаженням. В учнів початкових класів необхідно й можливо формувати такі логічні вміння:

– визначати деякі поняття через найближчий рід і видову відмінність;

– утворювати істинні та хибні прості судження, перетворювати істинне судження на хибне за допомогою частки *не* та слів: *усі, деякий, жодний, принаймні один;*

– знаходити закономірності, висувати гіпотези;

– доводити власну точку зору, міркуючи за аналогією або наводячи прості дедуктивні міркування.

Із методів, які сприяють мисленнєвій діяльності молодших школярів, а, отже, є засобом формування інтелектуальної культури особистості, на уроках логіки для активізації мислення використовують евристичні методи навчання.

Метод «мозкова атака» застосовується під час виконання творчих завдань у групах, учить дитину мислити для себе, для іншого, мислити спільно з іншими.

Наприклад, урок логіки в другому класі «Задачі на припущення», під час актуалізації опорних знань, діти об'єднуються в групи, які отримують наступні завдання:

1 група

Посилаючись на подане правильне судження, поміркуй і зроби висновок:

Усі метелики мають крила.
Махаон-це метелик.
Отже, …

2 група

– Дятли, – стверджувала Ліда, –
Поїдають короїдів.
Заперечив Льоня Ліді:
– Ні, не дятли короїдів
Поїдають, – навпаки:
Дятлів знищують жуки!

– Що було хибним – твердження чи заперечення?

3 група

Усі метелики мають крила.
Півень має крила.
Отже, півень – це метелик.

– Знайди помилку в міркуванні.

4 група

Існують конкретні поняття:
Калач, цукерка, фломастери,
Джинси і м'яч
А що таке вдячність?
У руки не взяти,
Ні оком побачити, ні скуштувати –
Є думка, предмета ж такого немає.

– Яке поняття передане словом вдячність?

5 група

Словом одним чи можливо, малята,
Два або кілька понять називати?
Ось кілька слів. Це маленька підказка.
Ви поміркуйте над ними, будь ласка.
Коса, ключ, місяць, ручка.

– Дайте визначення цим поняттям.

Метод ключових (евристичних) запитань. Відповідаючи на евристичні запитання, виконуючи самостійну роботу, учні на основі спостереження, аналізу, порівняння окремих фактів, міркувань, приходять до відкриття й формування правила, властивості, окремої закономірності. У мисленнєвому пошуку можна виділити три кроки:

1) усвідомлення проблеми, актуалізація життєвого досвіду;
2) виділення основних факторів проблеми і осмислення взаємозв'язків;
3) осяяння – раптовий діалектичний стрибок від нерозуміння до розуміння

Метод інверсії (обернення) являє собою пошук ідей розв'язування творчого завдання в нових, несподіваних напрямках. Застосування цього методу сприяє розвитку діалектичного мислення учнів.

Розв'язання логічних задач іншим способом, скласти нові задачі, завдання на кмітливість, конструювання нових завдань з логічним навантаженням.

Коли діти навчаться продовжувати логічні ряди: 0 2 4 6 8; 2 4 8 16 32…; 12 24 6 12 3…; 52 48 44 40 36…; вони зможуть складати подібні завдання для інших.

Або задача: Горобчик прокинувся о 9 ранку. Коли він заснув, якщо проспав всього 4 години?

Метод емпатії (особистої аналогії). Цей метод застосовується при виконанні задач на кмітливість.

Задача: Вулицею їдуть 2 легкові автомобілі, 1 автобус, 1

велосипед. Скільки маленьких, середніх та великих коліс у цих транспортних засобах? Намалюй їх.

Метод інциденту сприяє виробленню адекватних способів поведінки у стресових ситуаціях, застосовується під час виконання завдань, у яких важлива робота кожного учня для перемоги команди. Так, наприклад, під час роботи над родовими та видовими поняттями клас об'єднується в команди. Кожний учень в команді називає одне видове поняття, яке відноситься до родового поняття «Овочі», «Одяг», «Транспорт», тощо [7].

Отже, кожен учень перебуває у своєрідній стресовій ситуації, відчуваючи певну відповідальність за свою відповідь. Дитина повинна сконцентрувати свою увагу, швидко й правильно відповісти, щоб не підвести свою команду.

Застосування навчальної гри як методу пізнання забезпечує максимальну емоційність та зацікавленість учнів в роботі. Навчальна гра є дієвим засобом формування єдності інтелектуальних, емоційних та вольових компонентів особистості. В умовах гри, коли дитина бере на себе певну роль, вона позбувається напруження, яке блокує адекватні психічні реакції, необхідні для продуктивної діяльності. Саме перебуваючи в умовах гри, як зазначив Л. Виготський, молодший школяр діє «вище своїх можливостей». Дитина відкриває для себе неоднозначність, багатоваріантність об'єктивних позицій та відношень. Через гру дитина перетворює світ, своєрідно відображує його, тобто, реалізується соціальна потреба, яка виражається в прагненні дитини впливати на навколишній світ, стати суб'єктом, «господарем» своєї діяльності.

Під час розв'язання логічних задач учні об'єднуються в групи. Кожна група розігрує умову логічної задачі. Учні інших груп її розв'язують.

Наприклад, задача: Знайди, хто з персонажів – Гвинтик, Шпунтик чи Сиропчик зірвали волошку з клумби лікаря Пігулкина. Квітку зірвав один із трьох. Пігулкін бачив його зі спини. На запитання «Хто зірвав квітку?» вони відповіли так:

Гвинтик: «Сиропчик не рвав квітку. І Шпунтик не рвав».

Шпунтик: «Я думаю, це зробив Гвинтик, а Сиропчик не міг цього зробити».

Сиропчик: «Не гнівайся, лікарю. Я знаю, що Шпунтик не міг цього зробити. Це я зірвав квітку».

Визнач, хто з персонажів зірвав квітку, якщо один із них двічі сказав правду, другий – двічі збрехав, а третій був правдивий тільки наполовину.

Така складна задача стає для другокласників у грі доступною.

Метод синектики є синтезом декількох методів. Застосовуючи метод синектики, учитель будує урок як цілісний творчий процес у формі, наближеній до ділової гри. Це може бути урок-подорож, урок-змагання, урок-казка. Різноманітні завдання, які пропонуються учням, пов'язані єдиною сюжетною лінією.

Розглянемо деякі приклади розв'язання логічних задач:

1. Оксанка, Маринка та Іринка купили по пиріжку: одна з капустою, друга – з рисом, третя – з яблуками. Хто з якою начинкою купив пиріжок, якщо в Оксанки пиріжок не з капустою і не з яблуками, а Маринка не любить з капустою?

Розв'язання задачі:

Для зручності складемо таблицю [4].

	Оксанка	Маринка	Іринка
З капустою	–	–	+
З рисом	+	–	–
З яблуками	–	+	–

За умовою задачі у Оксанки – не з капустою і не з яблуками, отже, з рисом. У Маринки – не з капустою, і вже не з рисом, отже, з яблуками. А у Іринки залишається – з капустою.

2. Вороненко, Петренко, Любаренко та Соменко – Талановиті юнаки. Один із них – танцюрист, другий – художник, третій – співак, четвертий – письменник. Ось що про них відомо. Вороненко та художник були в театрі саме тоді, коли співак виступав там із концертом. Петренко і письменник учора відвідали художника. Письменник написав біографічну повість про свого друга Соменка і збирався написати про Вороненька. Назви прізвища танцюриста, художника, співака та письменника.

Розв'язання задачі:

Для розв'язання складаємо таблицю [5]:

	Вороненко	Петренко	Любаренко	Соменко
Танцюрист	+	–	–	–
Художник	–	–	–	+
Співак	–	+	–	–
Письменник	–	–	+	–

За умовою задачі, Вороненко – не художник і не співак. Петренко – не письменник і не художник. Соменко, Вороненко – не письменники, отже, письменник – Любаренко, Вороненко –

танцюрист, Петренко – співак, Соменко – художник.

3. Знайди зв'язок між словами, які подано ліворуч під рискою. Потім з п’яти слів, які подано праворуч під рискою, вибери одне, яке відноситься до слова над рискою так само, як ліворуч.

1. Дерево	Рука
Гілка	Сокира, рукавичка, нога, робота, палець
2. Машина	Човен
Мотор	Хвиля, болото, вітрила, річка, моряк
3. Квітка	Птах
Ваза	Пір’я, яйце, гніздо, дзьоб, температура
4. Чай	Суп
Цукор	Вода, тарілка, пшоно, сіль, ложка
5. Вухо	Зуби
Слухати	Бачити, лікувати, рот, щітка, жувати

Таким чином, застосування вчителем методів активізації мислення сприяє формуванню інтелектуальної культури особистості, а саме:

- оволодінню учнями загальними розумовими діями і прийомами розумової діяльності – аналізом, порівнянням, узагальненням, аналогією;
- розвиткові пізнавальних процесів – пам’яті, уваги, діалектичного мислення;
- мовному розвиткові дітей, який здійснюється у процесі проблемно-пошукового діалогу між учителем та учнями через пояснення власної точки зору, зіставлення різних поглядів, висування припущень, їх аргументацію, висловлення суджень.

Відбувається вільний пошук себе, процес самопізнання й самовизначення, що і є першими кроками до життєвого успіху.

Література:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988. – 228 с.
2. Волощук І.С. Методи розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку. – К., 1988. – С. 89-120.
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
4. Митник О.Я. Логіка, 2 клас: навчальний посібник. – К.: Початкова школа, 2006. – 112 с.
5. Митник О.Я. Логіка, 3 клас навчальний посібник. – К.: Початкова школа, 2006. – 112 с.
6. Митник О.Я. Логіка, 4 клас: навчальний посібник. – К.: Початкова школа, 2006 – 112 с.
7. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. – К.: Початкова школа, 2006 – 104 с.

Щурська В.В.[*]

ЗАСОБИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ

У статті розглядаються аспекти громадянського виховання старшокласників на уроках іноземної мови.

Сучасний зміст іншомовної освіти має рівневий характер і зорієнтований на вимоги до володіння іноземною мовою в системі стандартів Ради Європи. Визначені цілі відповідно до завдань навчання спрямовані на розвиток іншомовної комунікативної компетенції (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, навчально-пізнавальної) та на розвиток і виховання учнів засобами іноземної мови.

Міністерство освіти і науки України націлює вчителів іноземних мов на те, що «необхідно, щоб кожне заняття мало виховну спрямованість, сприяло засвоєнню загальнолюдських норм моралі, виховувало почуття патріотизму, громадської та національної гідності, дозволяло посісти активну життєву позицію у процесі побудови нової демократичної держави» [3, с.9]. У методичному посібнику «Громадянська освіта: методичний посібник для вчителя», розробленому українськими науковцями за участю міжнародних експертів, відображено кращий український і європейський досвід із формування громадянської компетентності учнів, а також визначаються 4 моделі реалізації громадянської освіти: предметна, міжпредметна, інституційна (досягається всією організацією навчально-виховного процесу) та позакласна. Автори посібника визначають можливості курсу іноземної мови у формуванні громадянської компетентності учнів, а також пропонуються деякі шляхи формування громадянських якостей учнів. Учитель допомагає школярам набувати соціальних знань, досвіду, сприяє розвитку в учнів комунікативних навичок, за допомогою яких вони зможуть будувати з оточуючими толерантні, партнерські відносини. Аналіз сучасної шкільної програми вивчення іноземних мов дає змогу зробити висновок, що вона містить ряд тем, які пов’язані з громадянською освітою, наприклад, система освіти, охорона довкілля, політичний устрій держав, Конституція України тощо, але такі модулі громадянської освіти, як міжпредметна, інституційна та позакласна – є сферами творчої діяльності вчителів іноземних мов, у процесі якої реалізуються виховні цілі.

---

[*] ***© Щурська В.В.***

Як зазначено у шкільній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов (2005 р.), «засобами іноземної мови відбувається виховання учнів, яке здійснюється через систему особистісних стосунків із новою культурою і процесом оволодіння нею. Цьому сприяє виховання в учнів:

- позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв та способу життя;
- культури спілкування, прийнятої в цивілізованому світі;
- емоційно-ціннісного ставлення до всього, що нас оточує;
- розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування» [4, с. 5].

Процес виховання учнів носить поетапний характер та зумовлений тематикою спілкування в рамках шкільної програми. Учителі також застосовують різні форми та методи навчальної діяльності на уроці та в позакласній роботі відповідно до рівня розвитку учнів, їх інтересів та власного життєвого досвіду.

Розглянемо деякі засоби виховання молоді на уроках Іноземної мови за підручником «Enterprise 4. Intermediate. Coursebook» Вірджинії Еванз та Дженні Дулі [2, с.7-8]. Модуль І складається з 3-х розділів та визначаються практичні завдання уроків.

Тематика розділу	***Практичні завдання***
Люди та їх професії (розділ 1)	- зовнішність людини та її характер; - види професій; - якості, необхідні людині певної професії; - одяг
Подорожування (розділ 2)	- історичні місця; - види житла; - способи відпочинку; - погода
Художня культура (розділ 3)	- жанри художніх творів; - почуття та сприйняття прочитаного

Методична наука і практика пропонують викладачу широкий спектр прийомів та методів роботи з підручником, але творчість полягає в тому, щоб раціонально використовувати в навчальному процесі ті методи, які найкраще забезпечують досягнення поставленої мети.

Види навчальної діяльності наближають учнів до реальних життєвих умов спілкування, у яких вони проявляють свою громадську позицію, рівень культури та світогляд. Розглянемо

деякі засоби виховання на уроках англійської мови з теми «Люди та їх професії» за підручником «Enterprise 4. Intermediate. Coursebook» (Розділи 1-3).

Тема: «Люди та їх професії»

Практичне завдання	Виховна спрямованість практичної діяльності
Прочитати текст із теми та обговорити в парах питання: 1. Які види професій необхідні для розвитку вашого району? Чому ви так вважаєте?	- комунікативні навички; - обізнаність з економічним розвитком регіону, зв'язок з економікою та історією міста (району); - уміння довести точку зору з опорою на власні знання.
2. Чи співпадає професія твоєї мрії з потребами рідного міста? Як бути корисним суспільству?	- роздуми про корисність майбутньої професії; - критичне ставлення до себе.
3. Які професії будуть найбільш популярними у світі через 50 років? Доведи власну думку.	- аналіз історичного розвитку суспільства та вміння робити висновки…
4. Чи знаєте ви імена видатних українців, які зробили вагомий внесок у розвиток суспільства? Яких результатів вони досягли у своїй професії?	- засобом складання таблиці про видатних людей, їх професію та практичний внесок у розвиток суспільства учні виховують почуття гордості за Україну; - розширення світогляду учнів в процесі опрацювання додаткової літератури.
5. Розпитай батьків про переваги та недоліки їх професій. Закінчити речення: «Професія моєї матері (батька), приносить користь людям, тому що…»	- виховання на традиціях власної родини; - уміння звертати увагу на позитив у власному житті.
6. Складіть список професій, які були та завжди залишаються необхідними суспільству.	- уміння аналізувати, доводити власну точку зору та робити висновки; - аналізуючи історичний розвиток учні можуть навести приклади професій, які зникли, та пояснити причини.
7. Що ти знаєш про професійні династії? Чи існує така традиція у твоїй родині?	- знання традицій родини (школи, міста). Учитель може запропонувати приклади відомих людей світу чи країни, надати інформацію про їх життя та творчість.

У процесі роботи в парах (групах) учитель може запропонувати 2-3 учням спробувати спростувати думки однокласників з тих питань, які представлені для обговорення. Схема уроку буде виглядати таким чином:

Робота в парах (групах) з обговорення питання, використання власного досвіду та додаткової літератури

↓

Презентація результатів роботи (схеми, висновки, приклади…)

↓

Додаткові питання опонентів учень → учень (група)

↓

Загальна дискусія → висновки

Учні випускних класів замислюються над обранням майбутньої професії, яка часто буває зумовлена особливостями регіону, де мешкає старшокласник, традиціями власної родини, тому це питання є актуальним для обговорення в класі. З метою виховання учнів на традиціях родини доцільно провести засідання «круглого» столу, на якому діти не тільки розповідають про родину, але й демонструють фотографії із сімейного альбому, нагороди батьків на підприємстві, зразки їх продукції, розповідають, що цікавого вони знають про професії батьків.

Автори підручника «Enterprise 4» рекомендують учням текст про іспанську дівчину-матадора та пропонують обговорити питання про різницю між чоловічими та жіночими професіями. Крім основної тематики, перед учнями постає завдання проаналізувати якості людей (чоловіків і жінок), необхідних для певної професії з метою виховання критичного ставлення учнів до себе як до особистості. Учні повинні оглянути запропонований учителем список загальнолюдських якостей та вибрати ті, які характеризують його. У процесі «мозкового штурму» учні відповідають на питання: «Чи зміг би ти стати матадором?», використовуючи складену класифікацію власних якостей.

Якщо ситуація, яка обговорюється на уроці, максимально наближена до реалій життя, учням цікаво приймати участь у розмові. Рівень мотивації навчання підвищується, якщо вчитель наводить приклади з реального життя школи. Наприклад, чи знаєте ви, що 30% учителів нашої школи навчалися в цій школі й повернулися працювати, обравши професію вчителя? Чи знаєте ви, що в школі існує 5 учительських династій? Хто ці вчителі? Чи знаєте ви, коли була заснована школа та де вона розташовувалася 50 років тому? etc. Кожна школа має свою

цікаву історію, тому на уроках іноземної мови учні обговорюють ці питання, виховуючись на позитивних прикладах кращих учителів та випускників.

У межах вивчення теми «Подорожування», яка неодноразово обговорюється в процесі навчання, учні можуть виконувати такі види робот, як:

- проектна діяльність із вивчення традицій та звичаїв країн світу, включаючи мультимедійні проекти за програмою «Intel. Навчання для майбутнього» (індивідуальні та групові);
- опрацювання додаткової літератури з метою більш детального вивчення однієї з країн та усна презентація;
- зустрічі з носіями мови або учнями, учителями чи батьками, які відвідали інші країни та бажають поділитися своїми враженнями.

У школах, де вивчається декілька іноземних мов (англійська, німецька, французька тощо) інформація про країни може бути частково представлена мовою країни. Таким чином учитель підвищує мотивацію навчання, діти вчаться уважно слухати співрозмовника, а також формують ораторські здібності.

У дидактичній грі «Подорожуємо країнами Європи та світу» учитель використовує сувеніри, поштові марки, листівки, предмети побуту, одяг, фотографії з різних країн. До кожного предмета складається невеликий текст, у якому описується країна, її традиції, особливості, але не називається сама країна. Якщо країна вгадана учнями, учитель демонструє відповідний сувенір чи дає додаткові пояснення. Таким чином, у процесі аудіювання текстів перед учнями з'являється міні-виставка експонатів із різних країн світу. Виховна мета роботи – це розширення світогляду учнів, ознайомлення із традиціями людей різних країн. Як підсумок, учням розповідається, що всі предмети – це подарунок школі від колишніх учнів, які подорожують світом та розширюють межі спілкування завдяки знанням іноземної мови. Таку дидактичну гру можуть провести учні, використовуючи інформацію з Internet, додаткову літературу, власні мультимедійні проекти.

У розділі «Художня література» учні отримують практичні знання про жанри художніх творів, учаться характеризувати героїв твору та висловлювати свої враження від прочитаного. Учитель зосереджує увагу на багатстві художніх засобів (використання прикметників, створення ситуації очікування, опис почуттів, зовнішності тощо). На підсумкових уроках із теми вчитель проводить індивідуальну та групову роботу з

подальшою презентацією у вигляді огляду чи реклами книжок. Учням пропонується виконати таку підготовчу роботу.

1. Прочитай назву книги, інформацію про автора. Спробуй уявити, про що розповідається у творі.

2. Прочитай декілька сторінок, знайди художні засоби, цікаві, на твій погляд, вислови, речення. Запиши цікаві моменти.

3. Уяви собі, що ти – представник компанії, яка розповсюджує художню літературу. Підготуй та зроби рекламу книги.

Учні, які працюють у групі, можуть представити підсумки своєї роботи у вигляді драматизації, рекламного постера, радіорепортажу.

Виховна мета роботи:

- привернути увагу учнів до читання, як засобу задоволення духовних потреб;
- розширити їх уявлення про жанри художньої літератури;
- виховувати такі ділові якості, як уміння переконувати співрозмовника, налагоджувати позитивні особистісні стосунки;
- розвивати творчі здібності і таланти.

Отже, засоби виховання молоді на уроках залежать від таких чинників, як:

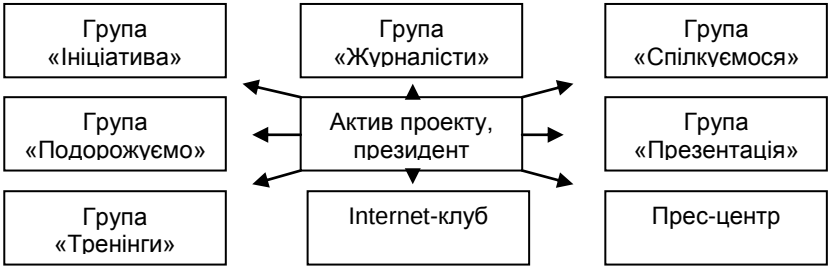
- навчальна спрямованість уроку, його мета та завдання;
- відповідна виховна мета;
- особистість учителя та його вміння організувати творчу діяльність учнів;
- співробітництво учитель – учень, взаєморозуміння у процесі роботи.

Одним із найбільш поширених методів навчання іноземної мови є метод проекту, який виник на початку XX століття в американській школі, а також існував у вітчизняній практиці ще у 20-30х роках минулого століття.

Відомо, що метою методу проекту є поглиблене вивчення навчального матеріалу, розвиток індивідуальних наукових інтересів, пізнавальних, творчих навичок учнів, їх самостійної діяльності та комунікативних здібностей. Серед різних видів проектної діяльності соціальне проектування є основою для розвитку пізнавальних навичок учнів, формування їх громадянської позиції. У межах Міжнародного проекту «Громадянська освіта – Україна» такий напрямок роботи, як «Молодь крокує в Європу та світ» співвідноситься з потребами громадянського виховання молоді у процесі вивчення іноземних мов. Ідея європейської інтеграції тісно пов’язана з виховною

метою, коли учні не тільки оволодівають базовими знаннями, але й вивчають культуру та традиції народів Європи.

Система позакласної роботи вчителів іноземних мов за проектом «Молодь крокує в Європу та світ» може проводитися за такою схемою:



У процесі роботи над проектом учні школи співпрацюють зі школами-партнерами, громадськими організаціями міста, набуваючи досвід спілкування в соціумі та розширюючи межи знань про суспільство та його розвиток.

Розглянемо сфери діяльності учнів та шляхи формування їх громадянознавчих компетенцій за напрямками роботи проекту.

Назва групи за проектом	***Практична діяльність учнів***	***Формування громадянознавчих компетенцій***
Актив проекту, президент	Координація роботи проекту, організація позакласних заходів	- розвиток організаторських здібностей; - виховання вміння переконати співрозмовника; - виховання майбутніх лідерів
Група «Журналісти»	- інтерв'ю з представниками громадських установ, учителями, учнями; - підготовка інформації для шкільної газети	- виховання культури спілкування; - знання етики поведінки в процесі ділового спілкування; - уміння аналізувати інформацію
Група «Тренінги»	- проведення тренінгів спілкування англійською (українською) мовою з учнями	- виховання організаторських здібностей; - уміння подолати комплекс невпевненості у своїх можливостях
Група «Спілкуємося»	- участь у творчих зустрічах з носіями мови, представниками Корпусу Миру	- творчий розвиток особистості школяра; - полікультурна освіта; - виховання почуття патріотизму

Група «Ініціатива»	- самостійна організація та проведення позакласних заходів, свят	- виховання відповідальності, самостійності; - розвиток творчої активності
Група «Подорожуємо»	- вивчення матеріалів про країни Європи, міжнародні організації, е.д. Євросоюз	- розширення світогляду; - самостійність в роботі, почуття відповідальності
Група «Прес-центр»	- випуск інформаційного бюлетеня	- розвиток художніх вмінь; - виховання почуття відповідальності за роботу
Група «Internet-клуб»	- налагодження інтернет-зв'язків із молоддю світу	- виховання культури спілкування; - розширення культурних зв'язків
Група «Презентація»	- підготовка та проведення виступів про країни Євросоюзу	- полікультурна освіта; - виховання ораторських здібностей; - творчий розвиток учнів

У методичних рекомендаціях до проекту «Молодь крокує в Європу та світ» говориться, що «ми можемо багато чого навчитися в Європи, тим більш, якщо ми прагнемо жити в ній не віртуально, а реально. Багато чого можна навчитися і в нас. А кому же вчитися, як не молоді?» [1, с.139].

Таким чином, незалежно від форм та методів роботи на уроках чи в позакласній діяльності основним завданням навчання є формування в учнів комунікативної компетенції, що означає володіння мовою як засобом міжкультурного спілкування та інструментом у діалозі культур. Засоби громадянського виховання у процесі викладання іноземної мови сприяють формуванню та становленню учня як особистості, громадянина з високим рівнем культури та громадянської активності.

Література:

1. Громадянська освіта: Методичний посібник для вчителя. – К.: Етна – 1, 2008. – 194 с.
2. Enterprise 4 Intermediate Coursebook / Virginia Evans – Jenny Dooley. – Express publishing, 2006. – 198 с.
3. Інформаційний збірник Міністерства Освіти і Науки України. – 2003. – №17. – С. 9.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов // Іноземні мови (2-12 класи). – К.: Перун, 2005. – 208 с.

Боянжу М.Г.*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються аспекти становлення й розвитку професійної педагогічної свідомості, її види, компоненти, етапи формування тощо.

Профессиональное педагогическое сознание является центральным психологическим образованием личности педагога. Однако педагогическая психология данной проблеме уделяет мало внимания. В настоящее время исследование закономерностей становления и развития профессионального сознания студентов разных специальностей является отдельным направлением в психологии и педагогике высшей школы. В работах многих ученых выделяется мысль о том, что именно процесс развития профессионального сознания педагога, которое является фундаментальной характеристикой деятельностного способа бытия учителя в среде образования, должен определять направление и содержание процесса профессионализации в педагогическом вузе.

Психологи подчеркивают, что именно профессиональное сознание оказывается главным узлом, где сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки педагога и его конкретной профессиональной деятельностью. В настоящее время обучение в педагогическом вузе ориентировано на формирование у студентов прочных научно-предметных знаний через вербальную передачу информации; много внимания уделяется содержанию профессиональной деятельности и реальным практическим отношениям студента с субъектами будущей педагогической деятельности; однако недостаточно аналитической деятельности самого студента по поводу осознания себя как субъекта педагогической деятельности, самоопределения в профессии и выстраивания собственной педагогической позиции на основе рефлексии, осмысления педагогического труда.

Основная задача профессионального обучения и воспитания заключается в том, чтобы создать условия и обеспечить возможности для целенаправленного становления профессионального сознания. Профессиональное сознание, образуя внутренний план деятельности педагога, пронизывает все

* © ***Боянжу М.Г.***

трудовые начинания учителя, всю его работу, детерминирует отношения к детям, к передаваемым знаниям, к себе. Оно отражает и определяет сущность, содержание, структуру и направленность педагогического труда. Профессиональное сознание выступает в качестве одной из интегральных характеристик личности учителя, который закладывает в детях основные принципы жизнедеятельности, формирует у них мировоззренческую основу, убеждения, нравственные идеалы, сквозь призму которых они затем будут воспринимать и оценивать мир. Именно от педагога, уровня развития его профессионального сознания во многом зависит становление и развитие черт личности нового человека, востребованного обществом, качество передачи знаний, умений, навыков, способов деятельности, глубина освоения молодым поколением социокультурного опыта, духовный рост нации в целом.

Достаточно глубокий анализ педагогического сознания позволяет сделать вывод, что в социально-психологическом аспекте анализа профессионального сознания следует различать общественное и индивидуальное педагогическое сознание.

Общественное педагогическое сознание социально обусловлено. Главным условием его возникновения и развития является совместная, продуктивная, опосредованная речью деятельность, то есть деятельность, требующая кооперации, общения и взаимодействия людей друг с другом и предполагающая создание такого продукта, который всеми участниками данной совместной деятельности осознается как цель их сотрудничества. Поэтому процесс становления профессионального сознания будущего педагога тесно связан с включением студента в учебно-профессиональную общность, а затем – с развитием того профессионального сообщества, в котором он будет осуществлять свою деятельность.

Индивидуальное педагогическое сознание психология рассматривает как осознание педагогом своего профессионального и педагогического уровня подготовленности к обучению и воспитанию школьников.

Профессиональное сознание направлено на анализ разных сторон «Я» личности учителя и его профессиональной деятельности и призвано определять границы и перспективы личностного смысла. Оно позволяет учителю самоопределиться и самореализоваться, решить для себя, в конечном счете, проблему смысла жизни.

Педагогическое сознание является продуктом и результа-

том исключительно индивидуального опыта, особым механизмом профессионального становления личности учителя, позволяющим сделать всеобщность педагогической культуры индивидуальной сферой деятельности.

Психологи рассматривают профессиональное сознание учителя как специфический индивидуально-психологический феномен, который представляет собой целостную систему взаимосвязанных профессионально-педагогических ценностей, оперативных знаний о функционировании педагогической системы и её элементов, программ педагогических действий. Профессиональное педагогическое сознание должно рассматриваться не только как особое психологическое образование, но и как процесс, с помощью которого педагог познает самого себя, вырабатывает отношение к себе, детям, профессиональному труду.

Таким образом, профессиональное сознание учителя представляет собой многоуровневое интегральное психологическое образование, служащее парадигмой, под углом зрения которой педагог воспринимает, осмысливает, оценивает полученную извне информацию и осуществляет свою деятельность. Оно включает в себя систему взаимосвязанных профессионально-педагогических ценностей, идеалов, норм, сознательных и бессознательных установок и представлений, отношений к профессии, её представителям, к себе как к профессионалу, своим воспитанникам, оперативных знаний о функционировании педагогической системы и её элементов, программ педагогических действий. Педагогическое сознание не является застывшим образованием, а представляет собой процесс, в ходе которого учитель познает самого себя, вырабатывает отношение к детям, профессиональному труду.

Основу профессионального сознания учителя образуют значения и личностные смыслы учителя, непосредственно связанные с педагогической деятельностью. Профессионально-деятельностное сознание рассматривается как направленное педагогом на осмысление содержание профессиональной деятельности и технологии её выполнения в контексте решаемых им проблем. Саморазвитие педагога, становление его профессиональной позиции представляется психологам как процесс отбора и конструирования средств деятельности, которые наиболее адекватны и эффективны в реализации ценностей.

В качестве важнейших составляющих педагогического сознания психологи (С.А.Днепров, А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.А.Сластёнин) называют личностный смысл, ценностные

ориентации, профессиональную направленность, интуицию, педагогическую коммуникацию, волевые качества. Сущность педагогического сознания заключается в построении определенной совокупности смыслов, значений и перспектив предстоящей педагогической деятельности. Профессиональное сознание педагога включает в себя систему норм, сознательных и бессознательных установок и представлений, которые определяют позицию педагога по отношению к ребенку. Педагогическое сознание включает в себя совокупность образов субъектов педагогической деятельности («Я-образ» педагога, образы детей, реальных и эталонных, образы их родителей, образы коллег, администрации и общественности); совокупность знаний и представлений о способах, приемах и методах профессиональной деятельности; систему общечеловеческих и профессиональных педагогических ценностей, целей и планов деятельности; систему отношений, эмоций и чувств учителя.

В структуре педагогического сознания психологи выделяют интеллектуальный, волевой, нравственный, эмоционально-чувственный, мотивационный компоненты. В качестве важных функций сознания рассматривают познание, отношения, а также функцию идентификации – формирования образа «Я». В структуру профессионального сознания включаются несколько компонентов: профессиональные цели, профессиональные знания, профессиональные отношения, профессиональное самосознание. Ядро сознания педагога составляют профессиональные знания. Ядро сознания генерируется отношением к любому объекту, с которым субъект взаимодействует и которое генерирует ощущения знания. Поэтому в качестве ядра педагогического сознания психологи наряду со знаниями рассматривают педагогические ценности.

Ценностные объекты педагогической действительности и особое отношение к ним на уровне индивидуального сознания реализуются в виде личностных смыслов. Профессиональные знания представляют собой продукты субъект-объектного взаимодействия, отражение в сознании учителя педагогической реальности в виде представлений, понятий, суждений, психологические аспекты которых характеризуют их индивидуальность и субъективность, определяемые специфической уникальной историей взаимоотношений педагога с миром. Ядро содержания педагогического сознания составляют психолого-педагогические знания. Они являются основой нравственных убеждений, эстетических взглядов, мировоззрения будущих

учителей.

Профессиональное сознание учителя отличается полиморфностью. Психологи выделяют три важные функции сознания педагога.

Первая из них обеспечивает идеальную представленность в сознании учителя позиций людей (учащихся, их родителей, коллег, администрации), включенных вместе с ним в общественные отношения.

Вторая позволяет педагогу самому выступать в качестве представителя этих отношений.

Третья функция сознания дает возможность учителю строить собственную деятельность благодаря её идеальному образу.

Психологи подчеркивают, что профессионально-педагогическое сознание выполняет сложную регулятивную функцию, так как оно структурирует вокруг личностного «ядра» все многообразие способов учебной, методической, воспитательной, научной и общественно-педагогической деятельности. Процесс становления индивидуального педагогического сознания будущего учителя, в том числе его функций, тесно связан с развитием того специфического сообщества, в которое он включен. На этапе вузовского обучения таким сообществом для будущих педагогов должна стать учебно-профессиональная общность.

К основным свойствам развитого профессионального сознания учителя психологи относят следующие: диалогичность, гуманитарность, поликультурность, интегративность, проектность, экологичность, дивергентность, толерантность, креативность, конгруэнтность, гибкость, интуитивность, философичность, рефлексивность, трансперсональность.

Деятельностным выражением профессионального сознания педагога является его профессиональная позиция. Позиция рассматривается в психологии как предпосылка и условие развития сознания. Психологи определяют позицию как силу, объединяющую сознание и личность, систему отношений человека в обществе в свете своего мировоззрения. Профессиональная педагогическая позиция рассматривается в качестве интегральной характеристики личности педагога, которая детерминируется его сознанием и определяет направление его деятельности.

Профессиональная позиция учителя представляет собой целостное психологическое образование, включающее конкрет-

ные установки и ориентации, систему личных отношений и оценок внутреннего и окружающего опыта, реальностей и перспектив, а также собственные притязания, реализуемые (нереализуемые, частично реализуемые) в избранном труде. Позиция выражает способ самоопределения педагога, принятия и реализации собственной профессионально-деятельностной концепции. Она включает общесоциальный, профессиональный и другие аспекты, проявляющиеся через внешнюю психическую активность – деятельность. Профессиональная позиция педагога определяет его ориентацию. Как устойчивая система отношений, она выражает его самооценку, уровень профессиональных притязаний, мотивированность деятельности и понимание своего предназначения. Профессиональная позиция педагога выступает совокупным детерминантом его активности. Кроме того, она может служить показателем подготовленности в выполняемой профессиональной деятельности.

Если в основу общей ориентации педагога положены социально значимые ценности, а сфера избранной деятельности признана и принята им в качестве жизненно важного приоритета, если практические действия являются воплощением современной профессиональной культуры, лучших традиций и продуктивных инноваций современной психологии и педагогики, то в такой позиции формируются основные интересы педагога и социально значимые интересы общества, детей. Такая позиция может считаться оптимальной. Она способна стимулировать наивысшую продуктивность профессиональной деятельности учителя.

Понятие профессиональной позиции является центральным для понимания уровня развития сознания, типа деятельности, общения, характерных для конкретного педагога. При изучении профессионального педагогического сознания важной представляется связь позиции со смыслами деятельности педагога. Психологи считают, что есть все основания полагать, что именно позиция является определяющей для построения смысла деятельности.

Из всего многообразия отношений, характерных для педагогического сознания, центральным является отношение «педагог – ребенок», которое иногда имеет вид «педагог – группа». Психологи рассматривают целую совокупность позиций, которые выступают как устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение.

Профессиональная позиция выражает профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний учителя, его отношение к тому месту в системе общественных отношений в школе, которое он занимает, и к тому, на которое претендует. Профессиональная позиция тесно связана с мотивацией учителя, с осознанием смысла своего труда. Психологи различают общую профессиональную позицию учителя, определяемую как стремление быть и оставаться учителем, и конкретные профессиональные позиции в зависимости от видов предпочитаемой педагогической деятельности. Например, у учителя может преобладать позиция предметника или позиция воспитателя. Позиции педагога рассматриваются психологами в контексте профессиональной компетентности учителя. В качестве профессиональной компетентности рассматривается такая организация труда педагога, которая гармонично соединяет его знания и умения, с одной стороны, и психологические качества и позиции – с другой. Профессиональные позиции и психологические качества психологи выделяют как наиболее значимые составляющие профессиональной компетентности.

Психологи выделяют закрытую и открытую позиции педагога в общении.

Первая (закрытая) характеризуется безличной, подчеркнуто объективной манерой изложения, отсутствием собственных суждений и сомнений, переживаний, озарений, утратой эмоционально-ценностного подтекста обучения, что не вызывает у детей ответного желания раскрыться.

Вторая (открытая) определяется тем, что учитель отказывается от собственного педагогического всеведения и непогрешимости, открывает свой личный опыт учащимся и сопоставляет свои переживания с их, излагает учебный материал сквозь призму своего восприятия. В ходе этого осуществляется диалог учителя с детьми, для которого характерны терпимое уважительное отношение к мнению оппонента, умение встать на точку зрения собеседника, практическое осмысление своей позиции.

Некоторые психологи в качестве необходимого условия становления педагогической позиции рассматривают наличие профессионально-педагогической направленности как одного из базовых образований личности учителя. Психологи отмечают, что направленность личности определяет систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство

его поведения и деятельности, создает устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным влияниям извне или изнутри, является основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств поведения. Направленность включает в себя ориентации, мотивы, цели, смыслы, идеалы.

Педагогическая направленность – это мотивация к профессии учителя, главным в которой является действенная ориентация на развитие личности ученика. Педагогическая направленность не ограничивается любовью к детям. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и остаться учителем, помогающее преодолеть препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной деятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека.

Психологи, педагоги полагают, что существует иерархическая система психологических механизмов, продуктивно влияющих на развитие профессионально-педагогического сознания. В качестве важнейших механизмов развития профессионального сознания будущего педагога исследователи рассматривают механизм целеполагания, механизм рефлексии и механизм переживания. Целеполагание является одним из центральных механизмов формирования профессионального сознания педагога. Психологи видят сущность педагогической деятельности в постановке целей и задач, прямо указывая, что если педагогические цели не ставятся самостоятельно, а берутся готовыми из методических установок, то педагог выступает при этом не как подлинный субъект деятельности, а как исполнитель. Учитель должен научиться осознавать свои действия как преобразующие, продуктивные – направленные на получение определенного продукта.

В научной литературе отмечается, что рефлексивные процессы буквально пронизывают профессиональную деятельность учителя. В современных условиях основной задачей, стоящей перед будущими специалистами, становится не столько освоение научно-предметных знаний, сколько их самостоятельное порождение и проектирование способов их употребления. Именно педагогическая рефлексия обеспечивает осознание не только того, с чем (объект) учитель имеет дело, но

и что (как) он делает или может делать. Специалисты указывают на необходимость развития рефлексии у будущих учителей, позволяющей сформировать у них способность к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности.

Исследователи выделяют три сферы проявления рефлексии: практическое взаимодействие педагога и учащихся; анализ и проектирование педагогом педагогической деятельности и образовательных процессов; самоанализ и саморазвитие педагога. Психологи определяют педагогическую рефлексию как сложный психологический феномен, выражающийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как её субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки с точки зрения эффективности педагогического труда для развития личности школьника. Учитель должен быть не ретранслятором знаний, а активным воспитателем, исследователем. Психологи трактуют рефлексию педагога как механизм опосредованного самопознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается совершенствование личности и успешность её деятельности и общения. Психологи выделяют два вида рефлексии: коммуникативную и личностную. Коммуникативная рефлексия как самопознание, осуществляемое путем проникновения во внутренний мир другого человека, при котором субъект самопознания получает информацию о том, как его понимает, как к нему относится и как его оценивает другой человек. Личностная рефлексия определяется как переосмысление и перестройка субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, то есть своего поведения как ценностного отношения к окружающему миру. Психологи отмечают, что рефлексия изначально порождается необходимостью овладения, изменения или развития своей деятельности. Она возникает и особенно явственно проявляется в случаях возникновения проблем при осуществлении деятельности. И тогда преобразование деятельности становится предметом рефлексивного анализа.

В качестве одного из центральных механизмов в ходе развития профессионального сознания педагога наряду с целеполаганием и рефлексией, по мнению психологов, следует рассматривать психологический механизм переживания.

Реальная функция переживаний состоит в том, что они сигнализируют о личностном смысле событий, разыгрывающихся в жизни субъекта, заставляют его приостановить на мгновение поток своей активности, всмотреться в сложившиеся у него жизненные ценности, чтобы найти себя в них или, может быть, пересмотреть их. Задача ценностного переживания заключается в том, чтобы из сохраненных, реализуемых жизненных и профессиональных отношений выбрать и ценностно утвердить такое, которое по своему содержанию, в принципе, способно стать новым мотивационно-смысловым центром жизни и профессиональной деятельности. Однако главная часть работы ценностного переживания состоит в особых преобразованиях пораженного жизненного отношения.

Профессиональные ценности и ценностные отношения составляют ядро содержания педагогического сознания. Ценности первоначально формируются в коллективном сознании участников некоторой общности, и лишь затем закрепляются в индивидуальном сознании человека путем их интериоризации.

Один из механизмов развития сознания учителя – профессиональная самоактуализация. Современная наука определяет сущность самоактуализации личности, исходя из идеи самодвижения, саморазвития, которые раскрывают смысл внутреннего изменения субъекта под влиянием внешних факторов. Самоактуализация как механизм развития и саморазвития означает процесс перехода потенциальных возможностей человека в актуальные и включает в себя содержательный и процессуальный компоненты. Самоактуализация может осуществляться как спонтанный процесс неосознанно, но, по мнению психологов, она более интересна именно как управляемый процесс (как осознание субъектом своих свойств и путей их развития и реализации).

Механизм самоактуализации педагога в профессиональной деятельности обусловлен диалектикой внутренних (личных) и внешних (социально-профессиональных) факторов. Внутренние связаны с имманентным процессом (динамикой развития) перехода потенциальных возможностей учителя в актуальные. Внешние детерминированы требованиями педагогической деятельности, выступающими регулирующей основой саморазвития педагога. В основе механизма самоактуализации лежит взаимодействие регулирующего воздействия требований

педагогической деятельности к профессиональному саморазвитию учителя и регулирующего воздействия индивидуальных особенностей на рост его профессионализма. Структурными компонентами самоактуализации выступают следующие: гностический, регулирующий и профессионально-результативный.

Гностический компонент предполагает осознание будущим учителем (или работающим учителем) собственных специфических особенностей, которые часто им актуализируются интуитивно или целенаправленно.

Регулирующий компонент подразумевает выработку у педагога умений адекватно себя проявлять, опираясь на собственные индивидуальные особенности и компенсируя недостатки.

Профессионально-результативный компонент вырабатывается на определенном уровне профессионального развития и опирается на особенности, сформированные в процессе специально организованной творческой профессиональной деятельности.

Механизм профессиональной самоактуализации позволяет педагогу быть уникальным и неповторимым в своем творчестве, осознавать свое назначение в жизни и реализовать собственные замыслы, постоянно создавать себя, управляя собственным развитием, стремиться максимально раскрыть собственные возможности в профессиональной деятельности и достичь вершин профессионализма.

В целостном процессе становления педагогического сознания можно выделить три этапа.

1. Довузовский. Характеризуется стихийным развитием житейской формы педагогического сознания.

2. Вузовский этап. В ходе него складываются особые формы учебно-профессионального сознания, направленного на освоение содержания учебно-профессиональной деятельности.

3. Послевузовский этап. Возможны два варианта дальнейшего развития научного педагогического сознания: стабилизация его развития; дальнейший прогресс (дальнейшее развитие профессионального сознания).

Выделенные этапы становления педагогического сознания органично сочетаются с этапами целостного процесса профессионального становления личности.

1. Довузовский этап развития педагогического сознания соотносится с этапом оптации (оптимизации), на котором

происходит формирование профессиональных намерений, профессиональное самоопределение, осознанный выбор профессии на основе учета индивидуальных психологических особенностей.

2. Вузовский этап формирования сознания у будущих учителей – с этапом профессиональной направленности, профессиональной подготовки, предполагающим формирование системы социально и профессионально ориентированных знаний, умений, навыков, приобретение опыта решения типовых профессиональных задач.

3. Послевузовский этап стабилизации дальнейшего развития и совершенствования сознания сочетается с этапами профессиональной адаптации (на этом этапе профессионального становления осуществляется вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, усвоение педагогических технологий профессии, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности), первичной и вторичной профессионализации (здесь происходит формирование профессионального менталитета, интеграция социально и профессионально важных качеств и умений, высококачественное выполнение профессиональной деятельности), профессионального мастерства. Данный этап предполагает полную реализацию, самоосуществление личности в творческой профессиональной деятельности на основе подвижных интегративных психологических новообразований («акме») профессионального развития.

На каждом из выделенных этапов становления педагогического сознания оно проходит ряд уровней.

На первом, довузовском, этапе – это уровень обыденного педагогического сознания. Второй этап, вузовский, соотносится с формированием предметного, теоретического и практического уровней педагогического сознания студентов. В ходе совершенствования профессионального сознания на послевузовском этапе сознание учителей проходит через уровень индивидуализации и уровень мастерства. На каждом из уровней формируется и закономерно трансформируется определенный набор профессиональных характеристик, необходимых для решения специфических профессиональных задач.

На первом уровне (уровне обыденного педагогического сознания) происходит стихийная «педагогизация» сознания,

определяемая характером микросреды, общности, в которой развивался будущий студент, особенностями семьи, влиянием школы. Субъект приобретает жизненный опыт, который является отражением в его сознании результатов прохождения различных педагогических ситуаций, возникающих в ходе жизни; результатов самообразования в области педагогики, психологии.

Обыденное педагогическое сознание способно отражать бытие, но творить новую педагогическую реальность может только научное педагогическое сознание – способность человека к восприятию, пониманию, осмыслению и предвосхищению явлений в образовательном процессе и видение себя в нем на основе представлений, знаний, установок, которые базируются на изучении свойств, законов и закономерностей возникновения и развития явлений в образовании.

На втором, вузовском этапе, осуществляется процесс целенаправленного приобретения научных профессиональных знаний и освоения педагогической деятельности, который можно рассматривать как процесс интериоризации её внешних предметных форм и экстериоризации внутреннего потенциала, сложившихся и складывающихся возможностей студентов.

На начальных этапах обучения внешняя предметная деятельность является исходным пунктом становления системы профессиональных характеристик. В этом заключается базовая роль предметного уровня формирования профессионального сознания. На этом уровне начинает формироваться новая, учебно-профессиональная форма педагогического сознания, которая по своей структуре близка собственно профессиональному сознанию, но отличается от него своей направленностью на учебную деятельность студента в вузе.

Следующий уровень профессионализации сознания будущих педагогов (теоретический) отражает результаты интериоризации – формирования внутреннего плана действий в формах и методах профессионального мышления и деятельности. Это формирование как процесс и результат освоения содержания профессиональной деятельности осуществляется, как правило, в «искусственных» условиях целенаправленного обучения, отражающего наиболее характерные проектные ситуации, благодаря чему складывается основной каркас профессиональных характеристик, вырабатывается профессионально определенный тип

мышления и нормативно заданные методы деятельности. Предел этого уровня развития – потенциальная способность студентов к выполнению профессионально-педагогической деятельности.

Практический уровень становления профессионального сознания будущих педагогов характеризуется как наиболее значимый, так как здесь формируются психологические возможности для перехода к качественно иному этапу овладения деятельности – профессиональному самосовершенствованию.

Уровень индивидуализации, осуществляющийся на послевузовском этапе развития профессионального сознания, характеризуется «свертыванием» полученных знаний и методов и, соответственно, укрупнением комплекса профессиональных характеристик, установлением между ними системных связей, что обеспечивает возможность выработки каждым учителем категориальных оснований индивидуального «почерка», стиля педагогической деятельности. Интенсивное творческое самоопределение стимулирует формирование способности к управлению собственными личными и деловыми связями в многообразии профессиональных ситуаций, что создает основу для развития организационно-управленческих качеств деятельности.

Следующий уровень – уровень мастерства – определяет высшую степень профессионализма, когда учитель в равной степени владеет искусством созидания, организации, управления и научного анализа, то есть сочетает в себе всё многообразие типов профессиональной индивидуализации, выделенных на предыдущем уровне. На этом уровне формируется система внутренних принципов творчества, личностная профессиональная культура, выступающая категориальной основой подлинной творческой свободы.

Вузовский этап развития профессионального сознания будущих педагогов предполагает целенаправленную профессионализацию сознания студентов. Он характеризуется динамичностью, неравномерностью, последовательно сменяющимися стадиями становления педагогического сознания. При этом наблюдается чередование относительно устойчивых, стабильных периодов развития и скачкообразных изменений в сознании будущих учителей при переходе от одной стадии к другой. Это объясняется тем, что в конце каждой стадии накапливаются разнообразные противоречия, как

внешние, так и внутренние, которые ведут к появлению кризисов профессионального становления. Данные кризисы логически обусловлены процессом профессионализации и рассматриваются в научной литературе как необходимый атрибут профессионального развития личности. Основными признаками профессиональных кризисов являются следующие: потеря чувства нового, отставание от жизни, снижение уровня профессионализма, внутренняя растерянность, осознание необходимости переоценки себя, снижение самооценки, усталость, возникновение ощущения исчерпанности своих возможностей. Их острота и длительность зависит от жизненной стратегии конкретного субъекта. В процессе кризисов осуществляется также и прогрессивное развитие личности: преобразуются внутренние подструктуры её опыта, направленность, потребности и побуждения, определяющие поведение человека. В эти периоды оформляются психологические новообразования, обусловливающие генеральную линию последующего развития субъекта в стабильном периоде. Успешное разрешение кризиса вызывает у личности прилив новых сил, стремление овладеть новыми областями действительности, повышает мотивацию к достижениям, способствует появлению новых способностей.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессионального развития личности позволяет выделить ряд стадий и кризисных периодов в становлении педагогического сознания у студентов. К стабильным стадиям развития профессионального сознания будущих педагогов на этапе вузовской профессионализации относят стадию развития рефлексивного сознания. Среди кризисов развития профессионального сознания студентов педвуза выделяют кризис профессионального выбора, кризис первого курса (операциональный кризис), кризис третьего курса (ценностно-смысловой кризис), кризис выпускного курса (кризис планирования будущего).

Кризис профессионального выбора, наблюдающийся в 16-18 лет, характеризуется формированием и реализацией юношами и девушками своих профессиональных намерений. На стадии вузовского образования кризис профессионального выбора проявляется, когда студенты переживают разочарование в получаемой профессии, обнаруживают несоответствие ожиданий и представлений о профессии реальности её освоения. Ученые отмечают вялотекущий

характер кризиса профессионального выбора. Однако изменение социальной ситуации развития и перестройки ведущей учебно-познавательной деятельности в профессионально-ориентированную позволяет выделить его в самостоятельный нормативный кризис профессионального становления личности.

Стадия самоопределения, следующая за кризисом профессионального выбора, характеризуется тем, что профессиональное самоопределение будущих педагогов начинает проверяться жизнью. Если выбор специальности был осознанный, то студентов переполняет гордость за поступление в вуз. Они перенимают внешние атрибуты профессии, опробуют себя в новых социальных ролях, различных профессиональных позициях. Будущие учителя стараются всячески подчеркнуть свою самостоятельность в выборе и принятии решений. Они действуют, реализуют личные и профессиональные планы, утверждают выбранный образ жизни, осваивая профессию, окончательно определяют смыслы своей будущей трудовой деятельности. Однако у ряда студентов построение жизненных планов задерживается, и они продолжают поиски своего места в жизни, меняют специальности, учебные заведения, друзей.

Важное место в индивидуальном развитии будущих педагогов на стадии самоопределения занимают вопросы личностного и профессионального самопознания. На стадии самоопределения будущие педагоги должны научиться осознавать свои возможности и способности, вырабатывать собственные взгляды на жизнь и индивидуальный способ бытия, принять ответственность за собственную субъективность, положить начало сознательному и целенаправленному саморазвитию. Студенты оперируют знаниями о себе, соотносят свое поведение с той мотивацией, которую реализовывают, оценивая собственные мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Главным мотивационным фактором на этой стадии становятся стремления будущих учителей к более полному проявлению своих возможностей, самовыражению. В этот период формируется жизненная философия будущего учителя, происходит расширение рамок сознания самого себя, своего места в жизни.

Стадия развития рефлексивного педагогического сознания занимает особое место в процессе профессионального развития будущих учителей. С появлением рефлексии в сознании человека он выходит из непосредственной поглощенности

процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, для суждения о ней.

Профессиональная рефлексия обеспечивает преодоление проблемных ситуаций в деятельности и ее развитие посредством рефлексивного выхода. После завершения профессионального образования молодые специалисты приступают к самостоятельной трудовой деятельности. Кардинально меняется профессиональная ситуация развития: новые социально-профессиональные ценности, иная социальная роль и принципиально новый вид ведущей деятельности. Сложности вхождения в профессию связаны с расхождением идеальных ожиданий и представлений об условиях и содержании педагогической деятельности и ее реальным характером.

Анализ школьной жизни показывает, что чем сложнее задача, тем больше возникает трудностей из-за неумения учителя использовать богатство своей личности в ее решении. Результативность педагогической деятельности во многом определяется соответствием субъективных свойств и качеств личности характеру учительской профессии, уровнем развития способности учителя владеть средствами формирования интеллектуального, нравственного, духовного начала у своих воспитанников. Все затруднения, возникающие в школе, объясняются низким уровнем педагогического профессионализма значительной части выпускников педвуза. Педагогический профессионализм – необходимое условие творческого сотрудничества учителя и учащихся. С тем, чтобы в профессиональной деятельности педагог активно сотрудничал со своими воспитанниками, ему необходима мобилизация интеллекта, воли, нравственных усилий, организаторских способностей и умелое оперирование средствами формирования нравственного, интеллектуального начала у школьников. Вот почему содержательная сторона педагогического профессионализма предполагает не только профессионально значимые качества и свойства личности педагога, но и:

- набор интеллектуальных средств, расчитанных на развитие сообразительности, профессиональной направленности восприятия, памяти, мышления, воображения, проявление и усиление творческих способностей школьников;
- набор нравственных средств, включающих любовь к детям, веру в их возможности и способности, педагогическую

справедливость, требовательность, уважение к воспитаннику;

- набор духовных качеств, то есть стремление к правде, истине в знаниях и труде, красоте – составляющих основу общей и педагогической культуры современного учителя.

Профессионально-нравственные и интеллектуально-духовные средства невозможно реализовать в школе, если в условиях вуза не научить студентов мыслить, анализировать, сопоставлять, делать выводы, принимать верные решения. Развитие сообразительности, гибкости, педагогического мышления, творческих способностей должно сочетаться с овладением студентами основами профессионально-педагогической этики. Научить школьников любить людей невозможно, не умея общаться с ними, не любя их, не веря в их силы и возможности, не проявляя терпения и усердия, уважения и требовательности, справедливости в отношениях с воспитанниками.

Таким образом, педагогический профессионализм не следует ограничивать набором свойств и качеств, отвечающих требованиям учительской профессии, или средств, обеспечивающих педагогическое воздействие учителя на воспитанников. Показателем педагогического профессионализма является комплексная характеристика, включающая в себя требования, предъявляемые к личности современного учителя, и специфику педагогической деятельности. Без определенного уровня развития нравственно-психологической готовности к педагогическому труду нельзя достигнуть высокого уровня профессиональной зрелости и компетентности специалиста.

Механизм формирования нравственно-психологической готовности сложный, его основу составляют связи между профессиональными установками, убеждениями и деятельностью в структуре педагогического профессионализма. Интеллектуально-эмоциональные комплексы служат фундаментом профессионально-нравственных качеств, органическое взаимодействие между педагогическим мышлением и чувствами, эмоциональное принятие цели деятельности лежат в основе волевого поведения, а оценивание личного смысла и соответствующие переживания обеспечивают перевод смысла деятельности в личностный план, формирование устойчивых свойств личности.

Органический характер связей между осмыслением профессионально-нравственного значения деятельности и

переживанием является тем условием, которое определяет срабатывание механизма усвоения духовно-интеллектуальных и профессионально-нравственных ценностей, формирование идеала и стиля деятельности будущего учителя. Основу психологической готовности составляет профессионально-педагогическая направленность – личная устремленность человека применить свои знания, опыт, способности в избранной профессиональной среде. В профессиональной направленности выражается положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, овладеть основами педагогического мастерства. В научных исследованиях установлена прямая зависимость результативности учительского труда от профессиональной направленности личности педагога. Положительные изменения в содержании профессиональной направленности проявляются в том, что крепнут мотивы, связанные с будущей профессиональной деятельностью (посвятить себя именно педагогической профессии, хорошо выполнять свои профессиональные функции, показать себя в будущем грамотным специалистом); растут притязания в решении профессиональных задач; усиливается чувство ответственности, желание добиться успеха в работе. Показателями профессиональной направленности являются мотивы выбора профессии, ценностные ориентации в профессиональной сфере, представления о профессии и социальные установки на овладение ею.

Педагогическая направленность определяет устойчивость, глубину и широту профессиональных интересов. Если учитывать, что профессиональный интерес выражается в сосредоточенности мыслей личности на предмете избранной деятельности, то степень его сформированности определяет характер работы будущего специалиста над собой с тем, чтобы использовать свои возможности и способности для реализации профессиональных планов. Изучение вузовской практики свидетельствует о том, что наибольшие трудности при выполнении учебно-воспитательных функций испытывают те студенты, у которых отсутствует интерес к профессии и низкая сформированность положительного отношения к ней.

Профессиональная направленность специалиста совершенствуется благодаря профессиональной направленности психических процессов, развитию интеллектуальных сил и педагогических способностей,

составляющих основу познавательно-операционального компонента готовности выпускников педвуза к работе в школе. Причиной ошибочных действий педагога может стать неточность восприятия, невнимательность, инертность мышления, неразвитость навыков педагогического анализа, низкий уровень педагогического воображения.

Для успешного управления обучением, воспитанием и развитием школьников будущему учителю важно знать не только условия управления вниманием своих воспитанников, но и учиться управлять своим вниманием. Педагог в процессе профессиональной деятельности направляет внимание на свои действия, на то, что он должен делать сам. В то же время в центре его внимания постоянно должен находиться коллектив учащихся, с которыми он работает, и отдельные учащиеся, которых он включает в активную деятельность.

Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе невозможно без профессиональной направленности восприятия, памяти, мышления, воображения, способности к предвидению и предвосхищению событий, моделированию результатов педагогического сотрудничества, планированию действий и поведения, определению характера и содержания своей деятельности и воспитанников в педагогическом процессе. Невозможно это и при низкой степени наблюдательности, то есть неумении педагога выделить самое существенное в своих профессиональных действиях и поступках учащихся.

В вузовской практике наблюдается недооценка культуры чувств будущего учителя, вся работа сводится порой к накоплению знаний и развитию интеллекта. Однако сотрудничество учителя и учащихся, их взаимодействие не может быть успешным без определенного эмоционального опыта учителя, развития разнообразных профессиональных чувств. Обучение и воспитание в вузе следует строить таким образом, чтобы студенты испытывали эмоции, близкие тем, что возникают в их профессиональной деятельности, развивали культуру чувств, накапливали бы необходимый профессионально-эмоциональный опыт.

Качество школьной работы определяется богатством личности учителя. Учитель, если он хочет быть интересным для школьников, должен иметь духовный запас. Педагогическое взаимодействие возможно лишь на основе нравственного авторитета учителя.

Процесс становления профессиональной позиции учителя в научной литературе рассматривают как сознательную деятельность индивида, берущего на себя ответственность выполнять социальные функции профессии. Поэтому в педвузе и в первые годы самостоятельной педагогической работы важно сосредоточить внимание на формировании профессиональных качеств учителя, индивидуальности его личности. Именно индивидуальность, выразительность личности учителя высоко ценится в школе, в вузе, в практической и научной работе.

Основу профессиональной позиции составляет индивидуальный стиль деятельности учителя. От того, какой стиль деятельности сложился в процессе его профессионального становления, во многом зависит успех педагогической работы. И если он окажется непривлекательным, то отвыкать от негативных привычек, переделывать себя очень сложно. Под стилем деятельности учителя понимается обусловленная топологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности.

Стиль выступает показателем целостной активности специалиста. Выработанный стиль оптимизирует процесс деятельности, придает ему определенную направленность. Стиль деятельности – это устойчивая система действий педагога-профессионала, сложившийся его подход к решению практических задач. Стиль деятельности объединяет такие компоненты педагогического процесса как специфика целей, выдвигаемых учителем, используемых методов, приемов, средств, форм обучения и воспитания; характер коммуникативных связей с учащимися; способы анализа результатов учебно-воспитательной работы.

В педагогической литературе и школьной практике нашли отражение различные стили педагогической деятельности. Так, различают «проектирующий» и «ситуативный», в основе выделения которых лежит характер целей и задач, которыми учитель руководствуется в своей деятельности. «Творческий» и «утилитарный» – их сущность определяется тем, насколько нестандартно подходит педагог к использованию методов, приемов и средств педагогической работы. «Коллективный» и «эгоцентрический», которые различаются уровнем активности учителя в педагогической деятельности, в общении с учащимися, характером его взаимодействия с ученическим

коллективом и каждым учеником в отдельности.

В период обучения в педвузе важно заботиться о становлении такого стиля деятельности, который отличался бы стремлением будущего учителя к проектированию деятельности, прогнозированию возможных ее результатов, творческому решению педагогических задач, гуманизацией духовных контактов с учащимися. Формирование стиля деятельности – сложный процесс постоянного «собирания» деятельности из отдельных ситуативных действий в систему, подчиненную осознанным целям и принципам. Это долгий путь через трудности, поиски, ошибки, колебания к обоснованным и самостоятельным решениям, опирающимся на собственный приобретенный опыт, выработанные профессиональные представления.

Формирование стиля деятельности определяется системой взаимосвязанных факторов. Среди них выделяют ряд субъективно-личностных: ориентации, установки, интересы, которые осуществляют функцию регуляции деятельности, выступают важными детерминантами становления деятельности. Затем – знания, навыки, методическая подготовка и профессионально-личностные качества: способность к эмпатии, общительность, психологическая выносливость, трезвая, адекватная уверенность в своих силах, возможностях, способность управлять своим поведением и поведением других, работоспособность, активность и саморегуляция, уравновешенность и выдержка, подвижность темпа работы. Эти качества характеризуют типологию личности учителя.

Формирование стиля деятельности будущего учителя предполагает прежде всего развитие еще в студенческом возрасте профессионально значимых качеств, позволяющих результативно исполнять профессиональные функции. Активность профессиональной позиции обеспечивается педагогической направленностью ума учителя.

Среди качеств, характеризующих профессиональную направленность ума учителя, выделяются: способность понять ученика, объяснить ему характер его поведения и последствия поступков; способность заинтересовать ученика и включить его в деятельность класса; способность разобраться в настроении, чувствах, переживаниях ученика; способность быстро отреагировать на сложившуюся ситуацию в классе и выбрать педагогически целесообразное решение. Не менее значимы и такие качества, как гибкость, критичность, быстрота и

осмотрительность. Причем все качества взаимосвязаны и взаимообусловлены. Так, гибкость мышления (то есть способность свободно и быстро изменить способы деятельности в зависимости от складывающейся обстановки) должна сочетаться у учителя со способностью твердо отстаивать принятые решения, иначе он не сможет довести до логического конца ни одно из них. Быстрота принятия решений, выступающая в виде своеобразной педагогической импровизации, предполагает настоящую работу учителя над собой – работу, которая направлена на анализ оснований, используемых учителем для принятия своих решений, и которая длится у учителя всю трудовую жизнь.

В основе профессионального воспитания и самовоспитания будущего учителя лежит развитие личности в ее целостности. Чтобы составить программу работы над собой и конкретизировать содержание своего профессионального развития, студент – будущий учитель должен четко представлять структуру личности учителя, профессиональные свойства и качества, без которых не могут быть реализованы профессиональные функции. Эта задача решается совместными усилиями преподавателей вуза, студентами и коллективом учителей школы, где начнет свою профессиональную деятельность молодой специалист.

Литература:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. – К.: ІСДО, 1993.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. – М.: Харвест, 2006.
3. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності. – К.: Вища школа, 2004.
4. Педагогічна майстерність // За ред. І.А.Зазюна. – К.: Вища школа, 2005.
5. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: Психологія педагогічної праці. – К.: Професіонал, 2004.
6. Боянжу М.Г. Психолого-педагогическая экспертиза. – Х.: ХГУ, 2005.
7. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.
8. Морозова Т.В. Диагностика успешности учителя. – М.: Центр, Педагогический поиск, 2001.
9. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. – М.: Творческий центр, 2004.
10. Пазухина С.В. Педагогическая успешность. – СПб: Речь, 2007.

Клименко В.В.*

РОЛЬ НАСЛІДУВАННЯ В ОСОБИСТІСНОМУ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

У статті розкрито суть, види й шляхи наслідування, його значення в особистісному розвитку людини.

Наслідування. Розглянемо види й зміст наслідування, ті шляхи, якими людина вростає в культуру людства, підсвідомо поєднуючи в одну цілісність і чужий і власний почуттєвий досвід за формулою ***Я*** ← ***не-Я*** [2, 6].

Психомоторне наслідування. Створення дітьми граціозних рухів і дій – особливо у віці грації – за зовнішнім взірцем – доказ того, що в людини бракує бездумних рухів, а пересування в просторі – це оволодіння простором, що існування в координатах часу – це оволодіння часом. Це вміння володіти собою, своїми рухами й діями, самим собою. І не просто володіти, а ще й створювати враження – естетичне, а для себе – користуватися джерелом насолоди – м'язовою радістю.

Головне ж у розумовому та психомоторному наслідуванні те, що рухи й дії супроводжуються, стверджуються й випереджаються образною думкою, яка, подібно штурманові, прокладає шлях до мети, а переживає його системою почуттів, які народжуються силами людини. Процес наслідування починається дуже рано: уже п'яти-шестирічна дитина твердо засвоїла й може: а) відрізняти гармонійні рухи й дії від інших – незграбних; б) упізнавати гармонійні серед менш досконалих – непривабливих своїми естетичними й моральними властивостями; в) досить точно розрізняти у своїх і чужих психомоторних діях: ритм, темп, координованість і пластичність, довільно змінює ці властивості.

Учень упевнено користується почуттєвим еталоном гармонії, орієнтується серед безлічі дій і діяльностей і свідомо вибирає предмети для наслідування, але наслідує, відтворюючи чужі образи, думки й почуття, неусвідомлено.

Наслідування упредметненням почуттів стосується дій з не одухотвореними предметами і явищами. Дитина, граючись із лялькою, переносить свої почуття на неї й переживає їх як такі, що випромінюються забавкою. Вона їх зазнає і тому переживає додаткові почуття, які й стають живим джерелом пізнання й усвідомлення власних. Це – психологізація неодухотворених предметів, «створення» у неживих предметах душевності – про-

* © ***Клименко В.В.***

дукт дитячої уяви, спосіб тренування почуттів: дитина вірить, що риси, відчуття, почуття, думки, утілені в ляльку, насправді існують, і в усьому тому із чим дитина діє, вона вдихає душу, оживляє. Наслідування – природний для людини механізм – створило безліч антропоморфізмів, тому що людське ставлення до оточення породжує таке ж саме ставлення – людське до людини.

Наслідування буквальне зовнішнього взірця. Дитина обмальовує контури живих істот або предметів, розфарбовує їх. Малює масові сценки, портрети, автопортрети, власні рухи й дії, дивлячись на себе нібито збоку. Про що це свідчить? Дитина прагне пізнати себе зовні, створити стійке уявлення про «тілесну схему» самої себе, простір свого «Я». Особливо такий вид наслідування притаманний періоду грації – з п'яти до восьми років.

Пізніше буквальне наслідування відбувається через копіювання дій товаришів чи дорослих: жестів, міміки, голосу улюбленого співака, птахів, тварин тощо. Це свідчить про те, що людина упевнено користується чужими образами й відповідно до них регулює свої рухи й дії. Можливо, з цього дитячого наслідування й виник імітаційний жанр естрадного мистецтва?

У буквальному наслідуванні не бракує і перекривляння чужих рухів, міміки, мовлення, що свідчить про дієвість почуття гумору, іронії і навіть нищівного сарказму. Зображення дій оточуючих людей у навмисно спотвореному, смішному вигляді тощо – моральна оцінка або відплата тому, хто зробив йому неприємність, порушив правові чи звичаєві норми. Це наслідування перетворюється на виховний засіб стримування й попередження аморальних дій.

Для дорослих імітаційний жанр естрадного мистецтва й карикатура нібито розвага, а для дітей ті самі дії – перші кроки до самостійної творчості.

Спонтанне наслідування або відстрочене копіювання. Попередні форми наслідування відбуваються під впливом сприйняття предметів і явищ. Спонтанне ж наслідування довготермінове, діє тривало і тому створюється враження, що воно довільне – наслідок внутрішніх причин. Так чи ні, але ми мимовільно намагаємося ототожнювати себе, свої дії, поведінку з тими, хто поряд із нами, хто нам подобається. Вони і стають взірцями, еталонами, навіть кумирами для нас – особливо для отроків. І їхні властивості реалізуються бездумно: відображення минулого керує сучасним, реалізує потребу, звільняє від дискомфорту.

Часто це відбувається без критичного аналізу наслідків; учень, осліплений привабливим образом, не бачить, куди

прямує. У нього чужі почуття беруть гору над мисленням, тому все виконується без урахування умов ситуації – навмання.

Мимовільне наслідування переважно призводить до негативних наслідків. Кожна окрема людина, навіть авторитетна, не може досягти рівня ідеалу – вищої досконалості, бо в ній є як позитивні, так і негативні риси. А діти ще не можуть точно розрізняти їх і тому вилучають із взірця те, що яскраве, строкате й незвичне, що полонить їхню душу і стає регулятором поведінки.

Цінний напрям спонтанного наслідування – примірювання. Воно – позитивне, навіть украй необхідне в процесі навчання душі чужим досвідом. Цінність примірювання не в тому, що образ і почуття запозичені, а в тому, що цей спосіб регуляції дій і поведінки, проходячи крізь почуття й мислення, фільтрується, осмислюється й засвоюється в позитивних формах. Ці форми – гармонійні й створені власними силами розумового синтезу. Тобто замість механічного, сліпого копіювання – активність сприйняття, критичність мислення й дій під контролем почуттів. Це вже процес творчий. А відтак – і плідний.

Розумове наслідування або втілення знань. Взірець наслідування – зміст знакових систем, зокрема, понять, формул дій чи правил. Знаки, як це добре відомо, відтворюють світ в абстракціях – мисленому виділенні з нескінченних ознак, властивостей предмета деяких, основних і найзагальніших прикмет, чим і утворюється спрощене відображення – схема предмета, його абрис.

У понятті – теоретичне ставлення до предметів, а учень переважно живе у світі практичного, дієвого ставлення до предметів, зв’язок із якими здійснюється образами, почуттями й думками, тобто він – почуттєво-практична особа. Якщо ж він лише знає щось – знає поняття, еталон чи модель, знакову систему, то це не значить, що він уміє зробити відповідний йому предмет. Так, дитина, яка не один раз бачила, як користуються сірниками, ножем тощо й нібито усвідомила цю технологію, взявши до рук ці предмети, опиняється в безпорадному становищі: ножем урізається, вогнем обпалюється. Згодом, маючи почуттєво-образний досвід і знання, оволодіває ситуацією вміло користуватися сірниками й ножем, не замислюючись над тим, як це робиться.

Сенс розумового наслідування у створенні поетичної думки з матеріалу поняття. Учень повинен сухе логічне утворення – поняття – перетворити так, щоб відновити раніш відкинуті почуттєві властивості, риси і зв’язки, наповнити схему живими образами й почуттями – ставленням до предмета, який цікавить і

який він прагне зробити практично. Це здійснюється за формулою: ***поняття → система суджень → логічна схема предмета → образ, почуття, думка.***

Отже, розумове наслідування – оживлення поняття. Лише те поняття, яке перетворене на образ предмета і насичене енергією почуттів, спонукає втілювати смисл у матеріальні конструкції, а почуття, образи й думки стають безпосередніми регуляторами дій людини.

Чим же стають оживлені думки й сповнені енергією почуттів образи? *Розумовими мірками* – одиницями виміру, тим, чим міряють, визначають величину сил, можливість дій, порівнюючи їх із цим еталоном. Вимірювання відбуваються доти, поки модель і оригінал стануть нерозпізнаваними – матимуть той самий розмір, але різну форму. Отже, створений предмет – міра людини; свічадо, що осяює здобутки її душі – її механізм творчості.

Драматичне наслідування. Драма – дія виняткових людей. Дії з трагічним напруженням, з конфліктом, що виникає під час зіткнення протилежних думок, почуттів чи оцінок подій викликають глибокі пізнавальні, моральні чи естетичні страждання від важких подій, нещасть, серйозних розбіжностей характерів людей. Драма, впливаючи на душу людини, своїми подіями робить у ній перелом чи призводить до особливого психічного стану – *катарсису*.

Драма – це не просто текст для читання наодинці, а літературний твір, призначений для виконання акторами: те, що в житті відбувається десятки років, на сцені ущільнене до декількох годин і пронизано однією ідеєю, якою побажав поділитися з нами митець.

Драматичне наслідування – процес злиття в єдину цілісність людини з дійовими особами художніх, музичних, творів живопису тощо. Щоб поповнити енергетичний потенціал, потрібно зовсім небагато новизни, яскравого враження, експресивності спілкування. Почуття виникають одразу, енергія й інформація прибувають і прибувають, переповняючи її резервні ємності. В одних людей – наповнюються швидко, майже відразу, у інших – за півгодини, годину. Важливо те, що насичення енергією відбувається швидко, почуття притупляються.

Оскільки нейтральних почуттів немає, то момент байдужості означає, що почуття вже перемкнулися, змінили плюс на мінус. Через півхвилини людина відчуває втому. Ще через хвилину – роздратованість: вона в полоні негативних емоцій, які дуже інтенсивно виснажують і до того виснажений енергопотенціал.

Зате побачене й пережите запам'ятовується майже на все життя.

Зливаючись із дійовими особами художніх, музичних, літературних творів, дитина переживає боротьбу протилежних думок, почуттів, оцінок життєвих подій, моделює їх у собі. Злиття створює інтегральні образи, і людина стає співучасником гостросюжетних і драматичних подій. Разом із героями уявно діє, передбачає їхні думки й наслідки учинків. Таким чином забуває себе, живе іншим – їхнім життям.

Парадоксально, але факт: важкі події, страждання, конфлікти, колізії (навіть тоді, коли на сцені зображуєтеся бридке) з часом приносять глядачеві насолоду. З одного боку, глядач, переживаючи чужі думки, разом із героями потрапляє в полон негативних емоцій *і* страждає разом із героєм. А з іншого – глядач сам створює думки, почуття і образи з протилежним змістом. Він самостійно й не усвідомлено змінює і знак почуттів: негативні перетворюються на позитивні. Користується діями *заперечення – доведенням істини від протилежного.*

Докорінно змінюється і психічний стан: спочатку негативні почуття – страждання від переживання чужих страждань і випалювання енергії, а тепер енергія відновлюється позитивними почуттями. Що ж приносить радість і вдоволення? Власна внутрішня робота почуттів, думок і уяви. Дивлячись на аморальні дії і вчинки, людина уявляє і переживає протилежні їм. Уявляє, як би діяла за таких самих обставин: творячи добро, замість брехні й обману сміливо відстоювала б правду істини, попереджала б руйнування гармонійного, красивого.

Так-от, маленький глядач усе це робить, граючи почуттями, думками, уявними діями. І знаходить виходи зі складних ситуацій, у яких дорослі впадали у відчай, діяли аморально, руйнували довкілля, убивали один одного – вели себе негідно. Людина додумалася до того, як має поводитися й діяти у скрутних обставинах.

Відкриття способу подолання негативного, синтезоване переживаннями подій драми, – джерело втіхи і вдоволення. Воно – перемога над собою, своєю помилкою в попередніх оцінках дій і думок. А хто не радіє від перемоги над самим собою? Отже, щоб розвивати цей механізм наслідування в дітей, отроків, юнаків, треба заохочувати їх до театру (до драми, а особливо – до трагедії).

Наслідування трагічного й комічного. Трагічне існує в житті, але в концентрованому вигляді ті ж події, виведені на максимум

можливого для людських взаємин і переживань, обов'язкова умова літературного твору – трагедії. Порівняно з драмою, у трагедії яскравіші гострота й непримиренність. Гострота конфліктів, безвихідь, нещасливі події, важкі переживання на межі життя і смерті, тобто – загибелі добра і зла. Усе це викликає у людини страх, створює стан суму і породжує почуття трагізму – потрясіння душі.

Перед глядачем розігруються сценки життя і смерті, сюжети, подані в художній формі так, як може уявити собі геній. А саме – вияви і дії:

1) низького і спотвореного в комедії – дисгармонійне в людських стосунках, яке спочатку «вдягнене» у форму досконалості, а потім перетворюється на ніщо;

2) боротьба й загибель гармонійного – істини, добра і краси: у трагедії – перетворення «бридкого каченяти» в цій боротьбі не на життя, а на смерть – на гармонійну істоту, яка все ж гине на шляху до вершини досконалості;

3) трагічні події, що заплутують людей, дії прихованих зловмисних підступів, наклепів тощо, які призводять до загибелі героїв, а їхні справи роблять безсмертними...

У трагедії і комедії зображується жахливіше ніж може бути в житті, але подається в художній формі. В одному героєві – тисячі життів. Бурхлива перебудова душі глядача веде до зростання напруження: від переляку до жаху. Події комедії наповнюють людину енергією, а трагедійні – її спалюють. Зрозуміло, енергія глядача випалюється в міру збільшення напруження майже до недоторканного запасу, і він переживає дискомфорт.

Жахи трагедії викликають зміни у внутрішній соматичній сфері, людина починає тремтіти від переляку, втрачає владу над собою. Уявний жах охоплює всю її істоту, – і людина перебуває в невідомому їй стані, подібному до стану дійової особи перед загибеллю. Дивлячись трагедію, ми вживаємося в стан цієї сміливої і мужньої людини, живемо й діємо разом із нею, наслідуючи образи і дії, думки, почуття, аж до моменту загибелі.

Таким чином трагічне перетворюється із зовнішнього (що відбувається на сцені) у внутрішнє – збуджує відповідні почуття. Розуміння сутності трагічного, того, що призводить до загибелі життя, вириває наслідувача з тенет дисгармонійного, несумісного з правдою життя й доцільною діяльністю людей. Це змушує перетворювати в думці пережиті почуття (гаму різних почуттів) – регулятор дій і поведінки. Зробити ще один крок до себе самого – замислитись, розумом проникнути в сутність пережитого – і

оцінити.

Внутрішнє напруження, страждання, страх, жах – ці негативні почуття майже цілком випалюють оперативний потенціал енергії – і глядач втрачає опору в собі: стає ані живим, ані мертвим. Це – стан катарсису! – очищення душі від підступних думок, почуттів і намірів – повернення душі до природного стану гармонії.

Стан катарсису сповнений граничними, глибокими переживаннями почуттів трагічного; вони мають подвійний характер: людина одночасно переживає вдоволення від розгадки загадок хто є хто, і невдоволення, страждання, але без болю, від загибелі гармонійної людини... У цих переживаннях немов дві сили розривають душу глядача. Одна – позитивна й співзвучна його почуттям і думкам, друга створює дискомфорт і тому викликає протест.

Гострий конфлікт – настроїв і переконань – ознаки катарсису. Зіткнення протилежних почуттів обумовлює боротьбу між ними і взаємне виключення одних іншими. Максимально загострені переживання подій, впливаючи на душу:

1) викликають пережиті почуття, що були приховані бо не розвинені;

2) торкаються чутливості душі, розбуджуючи в ній потенційні здібності;

3) надають почуттям і здатності міркувати енергію за рахунок швидкого її нагромадження, яке стимулювалося процесом «випалювання», катарсисом.

Катарсис закінчується перемогою позитивних почуттів та істинних думок і добрих намірів людини. У цьому стані відбувається не тільки відновлювання спаленої енергії до попереднього рівня, а й створюється її надлишок, чого вистачає на шість-сім днів, щоб жити в піднесеному стані.

Але перетворення почуттєвого змісту трагічного, пережитого в стані катарсису, на цьому не закінчується. Почуття, їх зміст, як ви вже знаєте, можуть за певних обставин трансформуватися в систему думок. Тут станом катарсису здійснюються два перевороти почуттів:

1) перетворення трагічного – загибелі життя у свою протилежність – в установку стояти на сторожі життя й оберігати від образливого слова, учинку, попереджувати прикрі випадки; а також у здатність їх передбачати, користуючись чужим досвідом;

2) перетворення почуттів на систему думок звільнює душу катарсисом, що очищає її від бруду аморального, дисгармо-

нійного, затьмарених почуттів та уяви, від нікчемних переживань, негативних пристрастей, страхів і афектів, освітлює її, вирощує на її ґрунті новий, гармонійний стан людини.

Сказати, що катарсис – лише очищення від негативного в душі, мало. Набагато важливіші в переживанні катарсису його наслідки, а саме: а) формування образу гармонійної людини, взірця для себе, настанов на прийдешнє – найближче, віддалене – на перспективу; б) створення інтегрального образу себе, що передує діям, учинкам у житті; в) озброєння системою вимірювальних еталонів трагічного – умовою правильного керівництва в стосунках між людьми; г) відновлення зниженого енергопотенціалу для розумового і психомоторного розвитку; ґ) відбудова гармонії душі, якщо вона зазнала шкоди або занепаду.

Уявіть собі дитину, отрока, юнака, дорослого, які виросли в тепличних умовах, користувалися побутовими вигодами, шукали і знаходили тільки насолоду і користь. Тобто жили позитивними емоціями. І продовжують жити як чутливі й реактивні люди. Чи здатні вони в екстремальній ситуації на вчинок – усвідомлену дію, пов'язану з ризиком для життя, і на дії, що мають соціальну цінність? Шок – ось на що вони здатні. Трагічні почуття для них – руйнівний стресор. І наслідки його впливу теж відомі: відчай, розгубленість, страх – емоції самозбереження; дії чутливої і реактивної людини будуть імпульсивними, помилковими; урешті-решт, усе закінчиться виявом боягузтва.

Діти і молодь віддають перевагу комічному, дорослі – трагічному. Ідеально, коли людина любить однаково і комічне, і трагічне. Комічне й трагічне по-різному впливають на душу людини, що і зумовлює контраст почуттів.

Творче наслідування – особлива форма суто людського наслідування. Його механізм виявляється особливо у вундеркіндів: вони суперничають з талантами й геніями, і роблять спроби власними силами зрозуміти, як і заради чого вони творили. Наслідуючи творчість, вони не повторюють талановитих людей, а беруть із процесу їхньої творчості ті способи, які їм до вподоби.

Тому творче наслідування не є крадіжкою; навпаки, воно – студія майбутнього механізму творчості. Твори вундеркіндів зовні дійсно схожі на зліпок із бездоганного – художнього чи ремісничого твору. Але сутність твору в іншому: вундеркінд пройшов шлях розв'язання складної задачі, зрозумів процес реалізації запозиченої ідеї.

У творчому наслідуванні дитина шукає невловимі течії почуттів, думок та уяви і пропускає їх крізь свою душу, тобто

переживає майже все те, що відчували їх автори. Її не обминає й драма боротьби протилежних почуттів, нагромадження думок, зіткнення ідей. Усе це його захоплює не менш ніж процес творчості, він дошукується до чужих натхнень і шукає джерела, із яких вони випливають.

Навіть діти, не схильні до наслідування, захоплюючись ним, мають можливість піднятися до рівня переживань, які відповідають величі зразків виявів людського духу у творчості. Сталося так, що на наслідування не звернули уваги.

У педагогічній практиці наслідуванням творчості користаються, але не завжди усвідомлено. Це стосувалося навіть Л.М.Толстого, який зневірений в успішності своєї педагогічної роботи, зробив вирок: «***Ми стали темними тому, що назавжди зачинили від себе те, що лише і є всяка наука – вивчення тих хідників, якими йшли всі великі уми людства заради з'ясування істини».***

Звичайна дитина все навколишнє оцінює у двоїстій системі: гарне – погане, приємне – неприємне і таке інше, вундеркінд робить це ж саме з більшою точністю. Вундеркінд впевнено оцінює предмети і явища, користуючись еталонами станів гармонії. Наведемо шкалу його еталонів:

а) стан піднесеного – активного пошуку гармонії;

б) прекрасного – гармонії: сприймається як досконалість форми, симетрії, ритму, його впорядкованості;

в) почуття комічного відображає діяльність людини з утраченою гармонією, яка претендує на досконалість, але використовує негідні засоби досягнення своєї мети;

г) почуття трагічного – це загибель гармонійного, перемога недосконалості, конфлікт між ними;

ґ) почуття спотвореного – хаос, невдоволення, антипатія, огида.

Вундеркінд на цьому етапі довго не затримується. Він стає діяльною людиною. Робить спроби застосувати свої мірки гармонії – прекрасного, піднесеного, комічного – створює нові предмети і явища. Бере в руки інструменти (слюсарні, теслярські, музичні тощо) або перо й пензлик, співає або йде до балетної школи, у спорт, – щоб свої задуми втілити в матеріальні конструкції. Від процесу його роботи (а не від її продуктів) у спостерігача створюється враження, що ця дитина – творець. Насправді ж усе це лише підготовка до творчості.

Головне тут те, що бажання до творчості йде від дитини, що в неї виникла стійка потреба виявити свій духовний світ, себе і

те, що для неї важливо. Творець користується іншими принципами. Мета його мислення – точність відображення відчутного і невідчутного у предметах чи явищах. Мета творчості (яка не мислима без точності) – новизна, оригінальність того, чого ще не було, – нових образів, почуттів, думок, які вже є, існують як естетичні мірки, і відповідні їм переживання. Вундеркінд уміло користується цими мірками як еталонами станів гармонії, вимірює якості предметів, явищ, накладає їх на вимірюване і дає їм точну оцінку. Отже, людина має здатність асимілювати поза фокусом свідомості чужі образи, почуття й думки і користуватися ними як регуляторами власної активності.

Література:

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М., 1966. – 349 с.
2. Клименко В.В. Психологические тесты таланта. – Харьков, Фолио 1996. – 414 с.
3. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. – Харьков, Фолио 1996. – 464 с.
4. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини. – К 1997 – 192 с.
5. Клименко В.В. Механізми творчості. //Загальна психологія під ред. акад. С.Д.Максименка, – Вінниця., «Нова книга», 2004. С. 596 – 701.
6. Костюк Г. С. Образ и его отношение к обьекту // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии – М, Изд-во АН СССР, 1963. – С. 531-535.
7. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі.: [В 2 т.] Т.1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – К.: Форум. 2002
8. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси, 1961. – 210 с.
9. Ухтомский А.А. Учение о доминанте. // Собр. соч., т.1. – Л., 1950. – 330 с.

Подгурецки Ю.*

СТЕРЕОТИПЫ КАК КАТЕГОРИЯ В КОММУНИКАЦИИ

У статті розглянуті роль стереотипів у комунікації, їх виникнення й розвиток, здійснений аналіз сучасних досліджень щодо стереотипів.

Размышляя о любой социальной группе, населяющей большое и разнообразное географическое пространство, мы легко можем вызвать в памяти образ этой группы. Однако порой эти образы грешат чрезмерным упрощением, когда приходится

* © ***Подгурецки Ю.***

слышать огульные характеристики того или иного народа: мол, чехи – любители пива и трусы, поляки – бездумные задиры, лезут куда не надо, не думая о последствиях, русские – пьяницы с сумбуром в голове.

Такой вид мыслительных процессов отражает наиболее традиционное восприятие стереотипов в социальной психологии, в соответствии с которой их считают «мыслительными картинами в головах индивидов, являющимися окнами в их упрощенный мир». Так, например, характеризовал явление стереотипа Уолт Липпман, а за ним – целый ряд других исследователей, занимающихся этой проблематикой [1]. Однако стереотипы – это двунаправленное явление, поскольку они имеются также и у тех, кто является их объектом. Легко можно представить ситуацию, в которой поляк, ищущий работу в Германии, не может ее найти, потому что работодатель считает, что поляки – народ в принципе ленивый, и поэтому не стоит брать на работу представителей этой нации. В подобных случаях результаты действия стереотипов идут значительно дальше, чем заложено в предложенном Липпманом определении «мыслительные картины». Те, кто осуществляет акт дискриминации, несомненно, убежден, что дискриминируемые им люди заслуживают негативного отношения, но истинной проблемой для подвергающихся дискриминации является тот факт, что в каждом из таких случаев картины в головах принимающих решения одни и те же. Таким образом, появляется проблема, состоящая в том, что стереотип – это проблема отнюдь не индивидуальная, а коллективная. Если в обществе действуют повсеместно признаваемые стереотипы, их последствия становятся более разрушительными, поскольку своим действием они затрагивают большие социальные группы.

Таким образом, исследователь может рассматривать стереотипы с двух взаимодополняющих перспектив, и полное понимание стереотипизации требует принятия обеих точек зрения. Потому что, с одной стороны, стереотипы функционируют в уме индивида, а с другой – составляют интегральную часть социальной структуры, общей для людей, принадлежащих к данному культурному кругу. Стало быть, необходимо рассмотреть, как два разных подхода к стереотипам могут отразиться на принципиальных вопросах, поставленных исследователями.

Мнение, согласно которому, стереотипы – явление как

индивидуальное, так и коллективное, не ново. И индивидуальный, и коллективный подход к исследованию явлений социальной психологии имеют долгую традицию, как и само разделение этих двух понятий. Так, уже в 1920 году Т.Вундт произвел четкое разделение психологии на психологию индивида и психологию коллектива. Это деление было поддержано У.МакДугаллом со стороны коллектива и Ф.Оллпортом [2] со стороны индивида. Этих теоретиков занимала такая проблема: существует ли «социальная реальность» на уровне индивида или же она существует на уровне группы в качестве «группового ума». Сегодня этот вопрос потерял значимость, поскольку нет ни малейших сомнений, что все убеждения, в том числе и социальные, такие как стереотипы, существуют в сознании отдельных лиц. По мнению современных исследователей, основное различие между индивидуальным и коллективным подходом состоит в допущении, относящемся к значению общих для коллектива социальных представлений, признаваемых в качестве более или менее существенных по сравнению с индивидуальными убеждениями, в качестве детерминанты социального поведения. Проведение этого различия особенно важно для полного понимания явления стереотипов и стереотипизации.

Индивидуальный подход не придавал особого значения проблеме социального согласия относительно какого-либо стереотипа и концентрировался скорее на его значении для индивида. В соответствии с таким подходом, ни дефиниция, ни количественная сторона стереотипов не должны быть ограничены необходимостью всеобщего согласия на этот счет. Так, в частности, утверждают Д.Гамильтон, С.Стресснер и Д.Дрисколл. В то же время, для тех теоретиков, которые приемлют рассмотрение проблемы с точки зрения культуры, общественный консенсус имеет фундаментальное значение. Для них существует аксиома, что социальные ценности и социальное поведение являются существеннейшей из основ стереотипов, что они имеют значение только тогда, когда являются общепринятыми в данной культуре. Такая точка зрения представлена, в частности, в работах Р.Гарднера, С.Московичи и Г.Тайфеля.

Индивидуальный подход к стереотипам связан с доминирующей в современной социальной психологии социально-когнитивной традицией. Фундаментальное положение этого подхода гласит, что со временем у людей

формируется убеждение относительно того, какие черты различных социальных групп считаются важными в их окружении, а это знание, в свою очередь, оказывает воздействие на те их аргументы, к которым они прибегают в общении с представителями этих групп. Таким образом, стереотипы возникают по мере накопления данным индивидом наблюдений за своим окружением. Получаемая информация о социальных группах интерпретируется, кодируется, а затем вызывается и используется в процессе реагирования. Более того, каждый из этих процессов потенциально может подвергнуться деформации, вызываемой ассимилирующим влиянием имеющегося знания на перерабатываемую информацию. Такой подход к проблеме представлен в работах большой группы ученых, в частности, С.Фиске, Э.Тэйлора, Г.Маркуса и Р.Зайонца.

В качестве умозрительных представлений о мире стереотипы влияют на направленность поиска информации о членах данной социальной группы, демонстрируемую каждым данным индивидом, на то, какая информация из общего ее потока будет выбрана и отложится в памяти. Стереотипы также оказывают воздействие на социальное поведение индивида. По сути дела, согласно С.Фиске и Э.Тэйлору, эффективность данной модели стереотипных представлений на индивидуальном уровне оценивается, исходя из ее способности объяснить эти фундаментальные процессы. Принимая эту точку зрения, ученые занимались вопросами возникновения, закрепления и изменения стереотипов.

Интерес к убеждениям на уровне индивида и взаимодействию между людьми заставил исследователей сосредоточиться на так называемых «низовых» детерминантах стереотипов. Такой подход предполагает, что обучение стереотипам и потенциальное изменение стереотипов, прежде всего, суть результаты усвоения индивидом информации путем непосредственного контакта с членами других социальных групп. Гипотетически, те механизмы, которые опираются на полученные данные и могут привести к усвоению стереотипов, включают в себя сосредоточение внимания на информации, ее припоминание и интегрирование. Принимая во внимание ту роль, какую играет информация в процессе возникновения стереотипов, можно утверждать, что непосредственные контакты между группами – лучшая база для осуществления изменений в содержании стереотипов. Абсолютно ясно, что,

соглашаясь с отмеченными выше исследовательскими предпосылками, ученые – представители «индивидуального» направления, хоть и не отрицали возможности усвоения и смены стереотипов окольными путями (через родителей, ровесников, СМИ), но, тем не менее, не придавали вопросу коллективного характера стереотипов какого-то особого значения.

Упомянутая выше группа ученых представляет три магистральных подхода к вопросу о том, как информация на тему социальных групп представлена памяти: групповые схемы, прототипы и экземпляры. Каждый из этих подходов формулируется на новом уровне обобщения, в рамках каждого приняты свои предпосылки, касающиеся представления взглядов на тему социальных групп. В итоге эти подходы становятся более или менее эффективным инструментом поиска ответов на важные вопросы относительно возникновения и формирования стереотипов и их последующего влияния на поведение и социальные реакции.

Наиболее традиционный в рамках «индивидуальной» концепции подход к проблеме стереотипов имеет в своей основе концепцию когнитивной схемы, представленную, в частности, в работе С.Фиске и П.Линвилла. В соответствии с данным ими определением, схемы – суть абстрактные структуры знания, в которых конкретизированы черты и атрибуты, составляющие характеристику данного понятия. Схемы придают значение социальной информации, позволяя экономно и эффективно обработать информацию. Таким образом, можно сказать, что групповая схема как представление о социальной группе – это набор представлений на тему черт, характеризующих данную группу.

Когда схемы воссоздаются в памяти, они оказывают разнообразное воздействие на восприятие людей, в частности, на внимание, восприятие, интерпретацию и сохранение социальной информации, а также на поведение самого индивида и его оценку других. На этапе процессов внимания схемы дают возможность индивиду опустить те элементы ситуации, которые в этой схеме признаются несущественными, а тем самым – сделать информацию менее сложной. Такого мнения придерживается в своих работах Ф.Бартлетт. На этапе сохранения информации схемы позволяют лучше запомнить ту информацию, которая подтверждает стереотипы, по сравнению с той, которая противоречит им, потому что информация легче

ложится на уже готовую матрицу схемы. Выводы, сделанные на основе схемы, учитывают и социальную реакцию, в особенности – склонность к восприятию информации как соответствующей или не соответствующей схеме в неясных, сомнительных ситуациях. Схемы также руководят поведением через подключение соответствующих бихевиоральных реакций и могут содержать аффективную информацию.

Понятие схемы имеет громадную эвристическую ценность в деле изучения стереотипов, потому что описанную выше схематическую переработку можно признать в качестве внутреннего механизма, объясняющего возникновение и сохранение стереотипов. Однако именно из-за этой широты диапазона, перекрываемого понятием схемы, с его помощью трудно описывать конкретные удачные предвидения на тему стереотипов. При помощи схем, например, трудно описать лучшее запоминание той информации, которая не согласуется со схемой, по сравнению с той, что в схему ложится, что многократно отмечалось в литературе по предмету. Существенным ограничением схематического подхода является ощутимая нехватка четких выводов относительно того, как измерить стереотип, при том, чтобы это измерение не зависело от измерения самих последствий существования стереотипа. И хотя применялись разные методы схематической переработки, в частности, преобразование памяти, группировка упоминавшихся информаций, время реакции и время освобождения от проактивной интерференции, до сих пор так и не было создано общепризнанного метода, позволяющего выявить существование схемы независимо от ее влияния на переработку информации.

Поскольку одной из важнейших целей познавательного подхода является получение подробной характеристики мысленного представления информации, исследователи в последнее время отходят от схемы и свойственной ей многозначности в сторону понимания стереотипов при помощи ясных моделей умозрительных представлений. Одним из популярных понятий в этом плане является понятие группового прототипа. Групповые прототипы – это умозрительные представления из совокупности ассоциаций между ярлыками, висящими на группах, и теми чертами, которые, как считается, характеризуют эти группы. То есть прототипы являются умозрительными представлениями социальных групп, которые подобно групповым схемам находятся на более низком, т.е.

менее общем уровне представлений.

Базирующиеся на характерных чертах, прототипы имеют то принципиальное преимущество над моделями, что они позволяют сформулировать более четкие ожидания, касающиеся действия социальных стереотипов и их измерения. Вследствие того, что стереотипы при таком подходе определяются как умозрительные ассоциации между этикетками категорий и определенными чертами, их можно измерять с помощью степени активизации этих черт под влиянием названий категорий. Один из возможных методов исследования этого явления – измерение времени реакции на оценку стереотипов. Испытуемые, которым была представлена этикетка данной группы, должны распознавать те слова, которые описывают стереотипные черты, быстрее, чем нестереотипные. Альтернатива – в применении метода свободной реакции, в которой те атрибуты, которые особенно часто появляются в формулярах, считают стереотипными, потому что они срабатывают как ответ на этикетку данной категории.

Вторым плюсом прототипного подхода является то, что он позволяет сформулировать четкие ожидания по отношению к запоминаемой информации по данной группе. На основе прототипных моделей можно предвидеть, что хорошо запомнившейся может стать информация, как соответствующая стереотипу, так и не соответствующая ему, в зависимости от произвольного количества факторов, детерминирующих возникновение ассоциаций между этикетками категорий, с одной стороны, и ассоциирующимися с ними стереотипами, с другой. Исследования констатируют наличие значительного превосходства запоминания той информации, которая подтверждает ожидания в отношении социальных групп.

Несмотря на более высокий уровень теоретической конкретизации, прототипические модели обладают более ограниченным диапазоном по сравнению с подходом схематическим и не в состоянии, например, объяснить, каким образом поведение и аффект связаны с процессом стереотипизации.

Очередной подход к концептуализации представления стереотипа базируется на здравом смысле: что наряду с абстрактными представлениями о социальных группах люди прибегают к воспоминаниям своих встреч с конкретными представителями этих групп. Так, в частности, считают Смит и Дзарате. Левицкий же считает, что воспоминание могут

повлиять на реакцию, если будут задействованы через контакт с лицами, похожими на тех, кто сохранился в памяти. Этот подход в последнее время получил динамичное развитие в результате возросшего интереса к проблеме представления в памяти информации о различиях между членами группы. Оказалось, что, несмотря на то, что для объяснения этого явления можно применить прототипческие модели, эта информация хранится в памяти, по крайней мере, частично, в виде воспоминаний о конкретных лицах-экземплярах

С помощью этих экземплярных моделей можно объяснить многие из тех явлений, которые имеют свое объяснение и в других моделях – схематических и прототипических, – что доказывают упоминавшиеся ранее работы Смита и Дзарати. Очередное подтверждение этот подход нашел в работах Лесли Зебровитца, представившего на конкретных экземплярах возможность объяснить множество важных последствий функционирования стереотипов, в частности, механизм аффекта и поведенческих реакций. Однако известно, и об этом говорит Боденхаузен, что стереотипы являются эвристическим инструментом, чаще всего используемым тогда, когда понижена способность переработки противоречивой информации или мотивация делать это. Понятие активизации хранящейся в памяти абстрактной схемы или прототипа, видимо, хорошо объясняют эти результаты. Люди создают такие стереотипы на тему групп, с которыми они не имели непосредственного контакта или же имели этих контактов очень мало, что предполагает, что стереотипы функционируют также под отсутствие переработки, основанной на опыте с экземплярами. Кроме того, экземпляристическая модель до сих пор не применялась к изучению проблем возникновения стереотипов, в том числе важных вопросов относительно того, как стереотипные черты оказываются ассоциированы с конкретными экземплярами в памяти, а также того, какие из множества возможных стереотипов, имеющихся в арсенале некоего лица, могут быть соединены с конкретным экземпляром.

Вторая большая группа суждений на тему стереотипов – итог работы над индивидуальным подходом к этому вопросу. Этот подход формулируется на микроаналитическом уровне и описывает когнитивные системы, позволяющие индивиду хранить стереотипы и пользоваться ими. Несмотря на то, что эти модели различаются между собой уровнем обобщения – от весьма обширных групповых схем до узких индивидуальных

экземпляров – тем не менее, все они характеризуются внутренней, интраперсональной направленностью. Кроме того, подход со стороны культуры шире в смысле диапазона и выходит за рамки внутренней перспективы. «Культурные» модели предполагают, что общество является основой сохраняемой информации и считают, что стереотипы являются своеобразными наборами информации о социальных группах, распространенными среди представителей данной культуры. В этом плане, хоть стереотипы и существуют в умах представителей данной социальной общности воспринимающих, они составляют часть самой структуры общества.

В соответствии с этой теорией, общие для данного общества стереотипы являются одним из аспектов коллективного знания его представителей, знания, охватывающего также обычаи, мифы, идеи, религиозные системы и научные взгляды. В силу того, что эти понятия, как правило, относят скорее к социологии или антропологии, чем к социальной психологии, экспериментальная социальная психология не концентрировала своих усилий на их изучении. Однако, как доказывает Тайфель, из-за того что культурные стереотипы являются частью социального знания индивида и что эти убеждения оказывают существенное влияние на социальное поведение, учет их – непременное условие для полного понимания стереотипов и стереотипизации.

Кроме учета стереотипов на другом уровне анализа, культурологические подходы отличаются от индивидуальных моделей еще и предположениями об источниках стереотипов и механизмов их изменения. В то время как индивидуальный подход концентрировался на приобретении стереотипов через непосредственное взаимодействие с другими, культурологические модели учитывали способы усвоения стереотипов, а также способы их передачи и их изменения, происходящие из-за участия опосредующих звеньев – родителей, ровесников, учителей, политических и религиозных руководителей, СМИ. Поэтому культурологические подходы явно концентрируются на языке как визитной карточке социальной группы.

По мнению Фишмана, не существует невербальных социальных стереотипов. И действительно, культурологический подход к стереотипам подчеркивает, что процессы усвоения, сохранения и введения потенциальных изменений стереотипов идут через язык и коммуникацию в данной культуре. Язык

выходит за уровень индивида и предлагает метод сохранения стереотипных взглядов на уровне коллектива и общего согласия. В частности, как свидетельствуют исследования Англина, в усвоении языка исключительное значение имеют называние, этикетирование, навешивание ярлыков и категоризация. Из поставленного таким образом исследовательского вопроса следует, что язык предлагает фундаментальный способ категоризации индивидов по группам и разделения стереотипов с другими представителями данного социума. Кроме того, имеет место корреляция между стереотипами и предубеждениями родителей и детей. Более того, изменение стереотипов имеет место в ходе образования, обучения, которые также базируются на языковом общении.

Исследования роли языка в приобретении стереотипов и пользования ими ведет к явной концентрации на содержании передаваемых ярлыков, категорий и самих стереотипов. Индивидуальный подход склоняется к исследованию общих названий категорий, таких как, например, женщины, мужчины и т.п. Однако гибкость языка предполагает, что эти стандартные ярлыки не вполне отражают природу стереотипов. Так, в частности, утверждают Дивайн и Бэйкер. Во всяком случае, на эти социальные группы можно навесить самые разные ярлыки, начиная с самых мягких и политически корректных до унизительных и обидных.

Однако, в то время как мягкие характеристики означают лишь принадлежность к данной категории, то обидные определения сами по себе имеют привкус стереотипа. Это становится очевидным, когда мы осознаем, что унизительные ярлыки относятся, как правило, не ко всем представителям данной социальной категории, а прежде всего к тем, кто подходит к конкретному стереотипному профилю. Поэтому, подобно прочим определениям разговорного языка или сленга, они часто передают скорее негативный опыт и ожидания, чем обычные описательные существительные, так же и уничижительные ярлыки категории отражают наличие данного конкретного негативного стереотипа в большей степени, чем это делают менее обидные определения. Стало быть, именно в негативных ярлыках стереотип находит свое самое чистое и сильное отражение в надындивидуальной системе памяти, коей является язык.

Наряду с влиянием, оказываемым на представление ярлыков категорий, язык влияет также на природу самого

стереотипа. Повсеместно наблюдается тенденция к смене ярлыков черт личности таким образом, чтобы они отражали их оценку. Ясно, что язык вступает и в другие взаимодействия со стереотипами, например, когда сам становится категорией или определяет, какая из категорий будет активизирована.

Несмотря на неоспоримую значимость языка как основы функционирования стереотипов, эмпирические исследования этой темы отнюдь не многочисленны и не столь скоординированы, как того следовало бы ожидать. Исследования, проведенные Э.Палмером и Б.Мюллером, отмечают наличие связи между силой предубеждения в отношении конкретной этнической группы и количеством обидных определений, адресованных этой группе и функционирующих в повседневном разговорном языке. Существует также заметная корреляция между величиной этнической группы и количеством данных ей прозвищ. Однако в обоих приведенных примерах данные были взяты из исследований над языком групп, например, исследований сленга.

Упомянутые выше трудности, возникающие в исследовании связи стереотипов и языка, возможно, следуют из интердисциплинарного характера такого рода исследований и необходимости пользоваться инструментарием, взятым из самых разных областей знания, что в итоге может создать существенные трудности. Тем более, что язык разных социальных групп однозначно вовлечен в нормы и роли, выполняемые представителями этих групп. Об этом свидетельствуют исследования, проводившиеся Крэнделлом, Томпсоном, Сакалли и Шифауэром. Тем самым значение культурных норм выходит за рамки простого участия в возникновении индивидуальных представлений на тему групп. Нормы создают такую социальную систему, в которой стереотипы представлены и закреплены в следующих измерениях: индивидуальном, поколения и временном.

Из работ Оллпорта следует, что развитие стереотипов является результатом приспособления человека к существующим всеобщим нормам. На основе исследованных стереотипов, получивших распространение среди американских солдат во время Второй Мировой войны, он констатировал, что около половины всех предубеждений основывается на необходимости приспособиться к обычаям, существующим в некой среде. Другой ученый, Т.Петтигрю, обнаружил, что те, кто

более остальных соблюдает социальные нормы, одновременно демонстрируют наиболее сильные предубеждения по отношению к другим группам. Рассматривая проблему в приведенной перспективе, следует констатировать, что огромное в плане социальной психологии значение разделяемых обществом групповых убеждений можно продемонстрировать путем исследования того влияния, которое оказывают современные стереотипы на нормативное поведение. Когда в данной культуре появляются и начинают функционировать групповые стереотипы, появляются и ожидания относительно образцов поведения представителей отраженных в стереотипе групп. Эти ожидания, в свою очередь, определяют как социальные реакции на представителей неких групп, так и поведение последних.

Здесь можно сослаться на влияние традиционных половых ролей на поведение мужчин и женщин. Эти нормы обладают двойной силой. Во-первых, мужчины и женщины ощущают давление в сторону приспособления к соответствующим социальным нормам, относящимся к полу, не желая рисковать коллективным унижением, сопутствующим нарушению этих норм. Поэтому, когда члены группы намеренно или непреднамеренно ведут себя в соответствии со стереотипом, их поведение дает обоснование стереотипу и позволяет ему сохраняться. Во-вторых, даже если отдельные представители данной группы захотят вести себя в нарушение норм, то их возможности в этом отношении могут оказаться ограничены ожиданиями других, опирающимися на нормы и воздействующими через явления бихевиорального подтверждения.

Упомянутые выше концепции подхода к проблеме стереотипа убедительно доказывают, что, несмотря на фундаментальные различия между индивидуальным и коллективным подходами, моментов сходства между ними очень много и они сильны. Наряду с общим стремлением к пониманию того, как возникают групповые взгляды, сохраняются и влияют на оценки и поведение, и индивидуальный подход, и коллективный исходят из одной и той же функциональной перспективы, базирующейся на фундаментальном положении, что форма представления стереотипов детерминирована не только объективной реальностью, но и той степенью, в которой это знание выполняет важные социальные функции. Это положение следует из ранее сформулированных концепций

стереотипов (Оллпорт, Эрлих, Фишман, Хардинг и другие) и присутствует в настоящее время во всех современных теориях, рассмотренных выше (Фиске, Стэнгор, Тайфель и Тернер) безотносительно к тому направлению, которого придерживаются их авторы, т.е. присущи как индивидуальному, так и коллективному подходу.

Немногочисленные теоретики, занимавшиеся как индивидуальной, так и коллективной функцией стереотипов, подчеркивали различие между их фундаментальными функциями на обоих уровнях. Тайфель, например, утверждал, что стереотипы выполняют свою функцию на индивидуальном уровне через схематизацию и упрощение информации, получаемой индивидом, стоя, таким образом, на страже системы ценностей. Зато на коллективном уровне, считает Тайфель, стереотипы служат группам, предлагая им культурно приемлемые объяснения событий, подводя основание под групповое поведение и давая группе возможность выделиться из числа других групп в положительном смысле. Эти два набора функций столь различны, что Тайфель открыто усомнился в возможности создать когда-нибудь теорию настолько общую, чтобы она объединила эти две группы.

Может показаться, что фундаментальные функции, следующие из обоих подходов, весьма различны. И действительно, в основе этих различий лежит различный интерес к обоим подходам: снизу вверх или сверху вниз. В случае взглядов индивидуальных упор делается на взаимодействие отдельных лиц с их окружением, средой. Такой подход подчеркивает роль стереотипов как инструмента познания, позволяющего индивиду удовлетворить основные потребности понимать собственное окружение, защитить самого себя, а также идентифицироваться с определенной группой. Культурологический подход сосредоточивается скорее на явлениях, идущих сверху, рассматривая и изучая влияние мотивации на восприятие и передачу ценностей, присущих данному культурному кругу, на ориентировку индивида в окружении группы и на его поведение в этих условиях. При таком подходе стереотипы служат удовлетворению скорее групповых, а не индивидуальных потребностей, как в культурном, так и в политическом, религиозном или поведенческом смысле. Служат они и для сохранения своего рода социальной мимикрии, в смысле – жизни группы.

Тем не менее, при внимательном рассмотрении это

различие может оказаться скорее мнимым, чем имеющим реальные основания. Несмотря на свой исследовательский пессимизм, Тайфель, тем не менее, показал, что существует возможность теоретических попыток соединения индивидуальных и коллективных функций, предполагая, что коллективные потребности инспирируют потребности индивидуальные и направляют их. Исходя из этого положения, можно допустить, что оба подхода, опираясь на одни и те же фундаментальные когнитивные механизмы – категоризацию, акцентирование и деформацию наблюдения – построены на основе аналогичных мотивационных наборов. Более того, известно, что потребности индивидуальные и коллективные находятся во взаимной неразрывной связи и обусловливают друг друга. Многие явления на уровне индивида требуют описания, основанного на коллективном контексте, и наоборот: многие коллективные явления можно описать в терминах индивидуального опыта. Здесь мы выходим на точку пересечения двух перспектив – коллективной и индивидуальной, а именно: в обоих подходах мы наталкиваемся на некое множество взаимообусловленных и неразрывно друг с другом связанных мотивов.

Одним из основных человеческих мотивов является стремление к знанию, пониманию и предвидению в отношении других. Об этом ярко свидетельствуют исследования Ф.Хейдера, Г.Келли, Э.Круглянского. Из их работ следует, что стереотипы являются одним из наиболее важных источников информации о других. Из исследований Диля и Йонаса следует, что стереотипы – полезный вспомогательный инструмент в деле оценки других людей, как в смысле дедукции, так и индукции. Человек постоянно сталкивается в своей жизни с разными людьми, о которых его знания невелики, если не считать информации об их принадлежности к той или иной социальной категории. Знания о стереотипе данной категории позволяют сделать вывод о возможных чертах, присущих данному индивиду. В некоторых случаях человек наблюдает за поведением других людей, подлаживаясь под известные ему поведенческие стереотипы, для того чтобы иметь возможность идентифицировать принадлежность данного индивида к той или иной известной ему социальной категории. Высшая цель этих производимых с помощью имеющегося знания (стереотипа) оценок предполагает, что стереотипы будут в будущем развиваться так, чтобы сделать идентификацию других людей

более точной и совершенной. Из чего можно сделать вывод, что стереотипы имеют информационную ценность в той мере, в какой включат в свое содержание точные черты, отличающие одно сообщество от другого и снижающие степень дифференциации в рамках каждой из групп. Аналогично тому, как индивиды пользуются своими представлениями и знаниями с целью уяснить происходящее вокруг, так же и сообщества прибегают для достижения этой цели к стереотипам, дабы упорядочить знания о мире и попытаться объяснить причины случающихся с ними несчастий. Примеров подобного поведения в истории каждого сообщества много, поэтому нет нужды приводить примеры.

Удачное предвидение событий и адекватная реакция на других требует не только достаточного количества информации, но и того инструментария, с помощью которого можно упростить или структурировать слишком сложную, а порой и противоречивую информацию, появляющуюся на коротком временном отрезке. Таким образом проявляется роль стереотипов как фактора, упорядочивающего действительность, но в любом случае позволяющего увидеть ее в доступных для индивида понятийных категориях. Стереотип может выступать и как источник информации в условиях неполного знания об имеющих место событиях, он может снизить уровень сложности среды, изобилующей неизвестными факторами, приспосабливая понятийный аппарат человека к неизвестной ему действительности. Исследования доказывают, что пользование социальными стереотипами усиливается как в ситуациях, требующих солидной интенсификации познавательной деятельности, так и тогда, когда появляется сильная потребность структурирования действительности и выявления связующих ее моментов.

Однако индивидуальные мотивы при дополнении или упрощении данных значительно выходят за рамки использования категорий, охватывая также потребность достижения согласия между взглядами на различные социальные категории. Одно из самых ранних объяснений, как функционируют стереотипы, затрагивает их роль в обосновании негативных установок по отношению к другим, что и подтверждают упоминавшиеся уже исследования Оллпорта, Фишмана, Мюрдаля и других.

Подобно тому, как на индивидуальном уровне стереотипы упорядочивают представление о мире, так на уровне сообществ

они значительно облегчают коммуникацию, позволяя людям экономить слова и понятия во время общения друг с другом. Собеседник может облечь богатство информации о другом человеке, прибегнув к использованию слов-ключей, например, *еврей, черномазый, девка*. Естественно, вербальный обмен информацией становится проще только тогда, когда обе стороны располагают одним и тем же знанием стереотипов. Поэтому, несмотря на то, что во внешнем слое коммуникация может быть очень простой, она может изобиловать значениями, упакованными в форму стереотипа, общего для обеих сторон. Кроме того, ярлык в виде вербального стереотипа несет не только информацию, он еще содержит оценочный слой, что делает общение не только простым, но и убедительным.

Необходимость упрощения и упорядочения информации может усилиться именно в кризисные ситуации, такие, как война, экономический кризис, природная катастрофа. В таких случаях, как правило, прибегают к стереотипу общего врага, чтобы вызвать готовность пойти на жертву, сломать сопротивление, направленное против репрессивных мер и т.д. Кроме того, сообщества пользуются стереотипами, когда хотят объяснить или рационализировать существующие экономические или политические условия. Часто негативные стереотипные представления о других группах, в том числе и народах, создаются для того, чтобы поднять свою значимость в собственных глазах или найти оправдание своих поступков по отношению к другим. Ярким примером может служить анти-еврейская идеология фашизма, создавшая стереотип еврея – источника всех бед. Поразительно, как этот стереотип расползся по всей Европе.

С другой стороны, у нас есть множество примеров того, как стереотипы позволяют оправдать не только действия по отношению к другим, но и отсутствие таковых. Так, иногда они служат для сохранения статус-кво. Привилегированные группы, понимающие, что система несправедливо наделяет их чрезмерными привилегиями, могут попытаться обосновать свой статус тем, что другие просто не умеют правильно жить. Если эксплуатируемые, преследуемые или порабощенные популяции рассматриваются в категориях негативных стереотипов, то это может служить поводом для бездействия по отношению к той несправедливости, которая имеет место относительно указанных групп населения.

Как следует из исследований, проведенных С.Соломоном,

Дж.Гринбергом и Т.Пышчинским, а также Дж.Крокером и Дж.Швартцем, стереотипы могут служить не только в качестве формы удовлетворения потребности понимания и упрощения социального окружения, они могут также удовлетворять потребность в позитивной самооценке или чувстве собственной полноценности. Существуют доказательства того, что чувство угрозы своей полноценности склоняет человека к усилению стереотипных реакций. Эти исследования и выводы из них ведут к конкретной гипотезе, в соответствии с которой стереотипы развиваются быстрее, если они удовлетворяют задаче повышения самооценки. Связи между чувством собственной ценности и функционированием стереотипов невозможно понять, если рассматривать их исключительно с позиции индивида. Здесь необходимо учесть те переменные, которые действуют на уровне группы и сообщества, о чем напоминает Тайфель. По его мнению, существует несколько теоретических подходов, связывающих самооценку с процессами стереотипизации через звено переменных из коллективного уровня. Существует, например, теоретическая модель, в соответствии с которой человек, понижая ценность чужой группы и повышая ценность своей, поднимает себя в собственных глазах. Такой подход согласуется с утверждением, что чувства индивида относительно себя самого зависят от групповой самооценки или других коллективных ценностей.

Возникновение и развитие стереотипов

Стереотипы имеют долгую историю, уходящую корнями в психологические мотивации. Их вербальные следы мы находим в легендах и сказках, вообще в фольклоре всех народов и национальных групп нашей планеты. Об этом свидетельствуют собрания сказок и легенд, равно как песни и рассказы, имеющие связь с другими, часто соседними народам. Анализируя содержание отдельных типов народных рассказов, польская исследовательница обращает в частности внимание на те определения, которые характеризуют конкретные народы. Она утверждает, что наличие в народных преданиях, этих своеобразных хранилищах народной памяти, оценок соседей – попытка воспитать у молодого поколения априорные суждения о соседях. Она приводит примеры: «тупой, как немец», «трусливый, как чех», «пьяный, как русский», «чванливый, как француз». Все они свидетельствуют о существующих и передаваемых из поколения в поколение стереотипах восприятия разных народов.

Этот тип возникновения и сохранения определенных стереотипов тесно связан с пониманием стереотипа не только как культурного явления, содержащего в себе познавательное содержание. Выражая суждения, содержащие эмоции, приведенные примеры демонстрируют наличие аффективной составляющей. А поскольку стереотип возникает как результат соединения влияний множества различных социальных механизмов, то он может отражать взаимосвязи и воздействие друг на друга многих процессов. В исследованиях природы этих механизмов и их функционирования, как правило, сосредоточивались на отдельных, изолированных процессах. Впрочем, отдельные исследования концентрировались на взаимных связях между различными системами.

Стереотипы возникают тогда, когда начинается отделение одних групп от других на основе точно определенных дискриминантов. Таким образом, дело доходит до категоризации индивидов, распределения их по различным группам, которые затем рассматриваются во взаимном отношении друг к другу. В качестве примера здесь можно было бы привести такие пары как «мужчина – женщина», «правый – левый» (в политике) и т.д. Значение процесса категоризации было отмечено уже у Оллпорта, увидевшего в нем причину как возникновения предубеждений, так и формирования стереотипов. Позже, в 70-е годы, проблему возникновения стереотипов вновь поднимает Тайфель, разграничив поля исследований в данной области. С того времени появилось два подхода в интерпретации возникновения стереотипов. Один из них базируется на познавательной проблематике, второй направлен на обеспечение индивиду хорошей самооценки на основе его принадлежности к группе.

Познавательное, когнитивное направление исходит из предпосылки, что на человека постоянно воздействует большое количество раздражителей, что, в свою очередь, требует от него информационно упорядочить то окружение, в котором он живет. Стереотипы выступают в роли матриц, позволяющих быстро идентифицировать раздражитель в соответствии с набором стандартных групп. Здесь, правда, происходит потеря индивидуальных черт, зато процесс категоризации позволяет быстро победить хаос. Это особенно важно в ситуациях удивления или получения новостей. В такой ситуации стереотип позволяет человеку получить некоторые сведения о другом человеке, несмотря на то, что он еще не успел представиться

лично. Можно утверждать, что его психологический профиль уже определен, по крайней мере, в общих чертах. Это дает время на подстройку собственной реакции или временн*ое* преимущество в виде избегания необходимости узнавания общих отличительных черт другого человека. В этом ракурсе категоризация является когнитивным механизмом, который представляет собой естественное следствие одновременно проявляющихся потребностей в сокращении и обогащении доступных данных и информации. Эта стратегия, пусть и не всегда оптимальная, дает возможность избежать ошибок, облегчая одновременно быстрое приспособление к существующей, часто опасной ситуации. Так, группировка людей по определенным категориям имеет много плюсов, прежде всего – с точки зрения индивида, но и группы тоже, поскольку не только индивиды, но и целые группы встречаются с другими.

Проблема категоризации других в группы имеет также психологическое измерение в виде повышения собственной ценности или установления исключительности своей группы, как об этом было сказано выше. В современном обществе эту роль играют прежде всего субкультуры: панки, фанаты, шайки и т.п. Генерируя свои собственные, характерные только для данного сообщества взгляды на мир, они в то же время рождают культурные явления в виде музыки, легенд-однодневок, стиля поведения, стиля одежды и т.п. Тайфель обратил также внимание на проблему групповой безопасности. Так, в условиях краха традиционных гарантов безопасности, таких как семья, политические партии, культурные элиты, группы друзей в школьных классах, единственным гарантом безопасности во многих случаях становится неформальная группа вроде шайки, культурного союза, групп болельщиков и т.п. По мнению Тайфеля, чем больше угроз, тем больше неформальных групп, и, следовательно, – больше поводов для создания и культивирования стереотипов, базирующихся на убеждении, что своя группа – лучше всех, а другие – хуже. Эти сегодня уже практически ставшие аксиомой положения социологии тесно связаны с рассматриваемой проблематикой, хотя бы потому, что помимо социологических явлений, как бы параллельно им появляются психосоциальные феномены. На примере неформальных групп мы можем наблюдать на протяжении кратких временных отрезков такие явления, которые в других культурных условиях потребовали бы для возникновения, закрепления и начала нормального функционирования если не

десятилетий, то долгих лет. Т.е. механизмы те же, но фактор времени подвергся существенному сокращению, что дает возможность провести точные, проверенные научные наблюдения. Они были описаны в работах Диля, Гамильтона и Мессика, опубликованных в 70-80-е годы. В научной литературе одним из первых систематизированных теоретических объяснений возникновения стереотипов стала работа Т.Адорно «Авторитарная личность», появившаяся в 1950 г. Согласно его теории, негативные стереотипы часто формируются в результате возникающей у индивида потребности или стремления помочь себе при появлении отрицательных эмоций, чувства опасности или конфликта с самим собой [3]. Такая мотивация базируется на убежденности, что мнение данного лица или группы лиц опирается на обязательность удовлетворения потребностей и стремлений, закрепляется в современных исследованиях функции стереотипов, а стало быть – и их формирования. Однако в отличие от более ранних, современные работы в большей степени сосредоточиваются на исследованиях групп, а не индивидов. В соответствии с этими подходами, стереотипы в отношении групп выводятся из наблюдаемого относительного статуса данной группы среди других сообществ, а также – из собственной реакции на этот статус. То, как видится собственная группа в сравнении с другими группами, считается одним из ключевых мотивационных факторов в возникновении стереотипов.

Мотивационное стремление видеть собственную группу в более привлекательном свете, чем другие группы, влияет также на процессы атрибуции, и тем самым – на диспозиционные черты, которые начинают ассоциироваться с ярлыком данной группы. А поскольку людям свойственно проявлять четкую тенденцию переоценивать внутренние факторы и недооценивать факторы внешние, тенденцию эту называют основной ошибкой атрибуции. Именно так это сформулировал Петтигрю и так установилось в литературе по предмету. Концепция основана на убеждении, что люди чаще производят внутреннюю атрибуцию положительного поведения членов своей группы, чем группы чужой, но негативное поведение членов не своей группы приписываются их внутренним склонностям. В свою очередь, поражения членов чужой группы чаще объясняются отсутствием умений и способностей, чем поражения членов своей группы. Когда же чужая группа одерживает победу, то она чаще приписывается действию

случайных факторов – повезло, судьба, легкое задание. Кроме того, люди безотносительно к обстоятельствам значительно чаще благоволят к своей группе, чем к чужой, пользуясь при этом определениями, которые явно превозносят свою группу и фиксируют ее превосходство над другими, т.е. чужими группами. Эта когнитивная деформация может привести в итоге к возникновению различных стереотипов в отношении обоих групп, причем стереотипов как негативных, так и позитивных.

В контексте мотивационных стремлений воспринимать группы в иерархических соотношениях, стереотипные взгляды на группы часто служат обоснованием и оправданием наличия различий в статусах конкретных групп, особенно тех различий, которые выделяют собственную группу. Социальные роли, выполняемые различными группами, а также межгрупповые отношения являются исходным пунктом для довольно естественного и в то же время ложного понимания, что существующий порядок вещей является идеальным порядком. Члены групп рассматриваются не только как наделенные теми или иными чертами, отражающими выполняемые ими задачи, но и как подходящие для выполнения таких ролей и расположенные к их выполнению. Такие отношения между группами рассматриваются не только как отражение различных способностей и предпочтений, но и как обусловленные этими различиями. По крайней мере, так характеризует ситуацию Петтигрю. В качестве примера здесь можно привести тот факт, что, например, в большинстве культур женщины выполняют роли опеки. Поэтому внешние наблюдатели могут заметить, что заботливость, проявление стремления опекать – отличительная женская черта. В свою очередь, этот вывод ведет к формированию стереотипа о якобы прирожденной заботливости женщин. В итоге стереотип заботливости женщин ложится в основу объяснения, почему женщины должны выполнять эту роль как нечто само собою разумеющееся, разумное, естественное и неизбежное. В результате на женщин, стремящихся к эмансипации, смотрят как на явление, нарушающее данный свыше естественный порядок. Подобное случилось с африканскими неграми, о которых белые думали, что те не годятся ни на что большее, как на функционально простую, но тяжелую физическую работу. Исключения из этого правила, а скорее, из этого стереотипа рассматривались как вырождение, а несчастные случаи на работе как подтверждение правила.

Как только начинает работать вышеописанный механизм, он открывает возможность сделать соответствующие выводы не только в отношении самих социальных ролей, но и возможность установить соотношения между группами, другими словами, начинает работать механизм иерархизации групп. В отношении приведенного стереотипа заботливости женщин можно констатировать, что произошло приписывание женщинам этой роли, хотя разные женщины могут иметь самые разные наклонности и устремления. Однако в том обществе, которое ценит активность и решительность, такие переносы могут привести к тому, что женщинам будут приписываться такие черты, которые будут указывать на приниженное положение женщины в обществе по сравнению с положением мужчин. Когда же стереотипы сформируются, отражая различия, они становятся обоснованием и оправданием социальных отношений.

Результаты таких тенденциозных выводов приводят к тому, что получает распространение убежденность в том, что мир, по сути, справедлив, а люди страдают вследствие содеянного ими или из-за своих личных особенностей. Такая вера в справедливость мира вызывает у людей убежденность, что они достойны того, что имеют и получают именно то, чего заслуживают.

Факт, что стереотипы формируются, дабы оправдать отношения между группами в плане выполняемых ими ролей, находит отражение в возникновении самих стереотипов, сопровождающих рождение соперничества между группами. Иногда случается, что в ситуациях роста межгруппового напряжения, собственной группе приписываются самые положительные черты, а противостоящей – исключительно негативные. Такое происходит, например, во время войны, экономического кризиса, борьбы за сырье и т.п. Доказательством могут служить исследования польского ученого Анджея Саксона на тему эволюционирующего отношения поляков к немцам после Второй Мировой войны. Он утверждает, что у поляков произошла смена стереотипа немца: от явно выраженной враждебности сразу после войны до восхищения в 90-е годы. Он считает, что изменения эти стали возможны благодаря постепенному изменению образа немца под влиянием растущего количества индивидуальных контактов и эволюции образа немца в СМИ.

Роль СМИ в передаче культурных стереотипов, особенно в

так называемых микрокультурных сообществах, огромна. Вероятнее всего, что после родителей и ровесников СМИ находятся на третьем месте по влиянию на формирование образа других. Отражение групповых норм произведениями искусства, литературы, а в последнее время главным образом телевизионными передачами оказывает сильное воздействие на формирование стереотипов и одновременно отражает и передает глубоко укоренившиеся в культуре стереотипы. Если даже содержание стереотипа не передавать непосредственно, то портреты групп, появляющиеся в средствах массовой информации, становятся тем фактором, который углубляет стереотипы и усугубляет предубеждения, а черты, ассоциирующиеся с такими ярлыками, приписываются группам национальных меньшинств или каким-то другим социальным меньшинствам.

Представляется, что социально передаваемые стереотипы, как правило, являются отражением социальных норм, т.е. общепринятых способов мышления, чувствования и поведения, относительно которых у представителей данной группы имеется согласие считать справедливыми и соблюдать их. Об этом свидетельствуют, в частности, проведенные в конце 50-х годов исследования Тибо и Келли. По их мнению, нормативные процессы играют важную роль в усвоении стереотипов. Согласно этой точки зрения, приобретение стереотипов и их использование руководит конформизмом в отношении социальных норм.

Это относится также к явлениям из области социальных культур. Общества, характеризующиеся высоким уровнем взаимозависимости, как, например, японское, демонстрируют усиление конформизма по отношению к членам собственной группы, хотя это не относится к членам других групп. Одновременно здесь обнаруживается больший, чем у других, уровень фаворизации собственных групп. Следовательно, можно утверждать, что и в межкультурном измерении конформизм и предпочтения собственной группы представляются сильно взаимосвязанными.

С отмеченными выше явлениями связан вопрос поведения данных социальных групп в данном обществе. Как доказывают исследования Петтигрю, группы, занимающие низшие этажи в социальной иерархии, безотносительно к национальности, очень часто воспринимаются как ленивые, тупые, необразованные, грязные и легкомысленные. Тем самым группе

оказываются приписаны личностные черты, соответствующие выполняемой ею роли, создаваемые таким способом и закрепляемые национальные стереотипы. Совершенно не затронутым в этом случае фактором оказалось влияние ограничений и запретов, присущих данной культуре, не коррелирующих с теми предписаниями, которые существуют у большинства. Насколько разным группам навязаны их социальные роли, то ли под влиянием случайности, то ли под влиянием дискриминации, настолько выводы о соответствии будут способствовать возникновению и сохранению стереотипов, соответствующих этим ролям. Такого рода соответствия играют видную роль в формировании негативных стереотипов о чужой группе, участвующей в межгрупповой конкуренции. Когда антагонистически настроенные друг против друга национальные группы оказываются в замкнутом кругу опасности и агрессии, ни одна из сторон не замечает того, какую роль она играет в этом процессе, а соперники видятся исключительно в категориях неуступчивости, нерациональности, грубости и агрессивности.

Вышеприведенные примеры категоризации причин возникновения стереотипов позволяют сделать вывод, что хотя каждый из вовлеченных в этот процесс факторов (когнитивные, аффективные, социально-мотивационные и культурные) может стать причиной возникновения стереотипа, стереотип обычно возникает на пересечении семантических диапазонов этих факторов. Возникающие таким образом стереотипы характеризуются большой социальной живучестью и глубокой укорененностью в социальной психологии данной группы. Поэтому с большой долей вероятности можно утверждать, что они глубже всех пустили корни и что они характеризуются наибольшей силой воздействия и исключительной устойчивостью.

Стереотипы в современных исследованиях

При традиционных подходах к рассмотрению стереотипов много внимания посвящалось их содержанию и соответствию реальности. Предполагалось, что отдельные социальные группы особенно часто становятся объектом стереотипизации, а также, что конкретные черты, возводимые в ранг ярлыка этих групп, выбираются отнюдь не случайно. Несмотря на то, что нигде не было дано теоретического обоснования, почему одни группы чаще становятся объектом стереотипизации, а другие – реже, на практике интерес проявлялся, прежде всего, к расовым и

национальным стереотипам. Расовые и национальные группы становились объектом стереотипизации потому, что четко выделялись в данном сообществе и были удобными объектами исследований при этноцентричном образе мышления. Имели место также существенные различия в содержательном плане. Негр, например, должен был быть ленивым, японец – хитрым, поляк – небрежным, немец – предусмотрительным и т.д. При этом само собой разумеющимся считалось, что в диапазоне своего действия стереотипы ограничиваются негативными чертами данных социальных групп и их представителей. Предполагалось, что механизм возникновения стереотипов всегда один и тот же и базируется на одних и тех же предпосылках. Однако при таком предположении, особенно на уровне структуры и подтекста для переработки, если не затрагивать вопросы содержания, не имеет большого значения, какая конкретно группа стала предметом стереотипизации.

Исследовательской проблемой является также ранее упоминавшийся вопрос категоризации. В работах Дзарати, Стэнгора и других четко не определено, какие из категорий первичны, а какие вторичны. Как нам представляется, визуальные категории или категории с сильным эмоциональным элементом могут оказывать на людей особенно сильное воздействие. Возможно, что некоторые из них, например, раса, пол или возраст, пришли к нам вместе с развитием цивилизации. Так по крайней мере об этом говорят исследования Ротбарта и Тэйлора. Несомненно, определенную роль здесь играет уровень культурного развития. Так, например, религиозность представляется категорией более слабой в религиозно индифферентных обществах, например, в Чехии, чем в тех обществах, где влияние религии сильно, например, в Польше.

Вопрос о большом значении является также проблемой доступности категории. Несмотря на то, что одни категории могут иметь преимущество перед другими, однако обычно мы используем категории в зависимости от их доступности и контекста, как и доступных нам визуальных или ментальных факторов. Одно и то же лицо мы можем по-разному категоризировать в зависимости от каждого из указанных факторов. Использование категории является обязательным условием для задействования стереотипа. При этом следует учесть, что использование одного стереотипа может ослабить использование других стереотипов, часто ассоциируемых с

одним и тем же лицом.

Такая постановка проблемы ведет к вопросу сложных категорий. В особенности это относится к таким ситуациям, когда одно лицо может быть носителем сразу нескольких стереотипов. Взять хотя бы немца-юриста. Категория «немец» имеет свой стереотип, категория «юрист» – свой. Вопрос стоит так: должно ли понятие «немец-юрист» отражать все оттенки стереотипов, из которых оно составлено? На этот вопрос существует несколько ответов. Во-первых, может возникнуть совершенно новый стереотип немца-юриста, наделенный совершенно новыми категориями. Во-вторых, можно попытаться отойти от стереотипа немца, слегка «подправляя» его отдельными чертами стереотипа юриста, доводя образ до стереотипа. В-третьих, можно попытаться подогнать стереотип немца к стереотипу юриста. Впрочем, неизвестно, какие из этих категорий и стереотипов следует признать первичными, а какие – вторичными.

Можно также задаться таким вопросом: почему одни категории связаны с сильными стереотипами, а другие нет? Почему у нас существуют четкие и сильные стереотипы относительно пола или национальности, и почему они не затрагивают другие черты, например, отношение к алкоголю? Как представляется, все социальные группы подвержены процессам генерализации, но лишь некоторые из этих обобщений можно назвать стереотипами. Думается, что стереотипы, по сути, относятся к уничижительным определениям данных социальных групп. Однако такое объяснение вряд ли можно признать удовлетворительным. Возможно также и то, что такие категории, как возраст, раса или пол, т.е. поддающиеся категоризации в самой большой степени, легче всего вызывают стереотипные реакции и в большей степени способствуют возникновению стереотипов. Такое происходит отчасти потому, что хорошо заметные показатели принадлежности ассоциируются с соответствующим поведением. Существует также возможность, что одни межгрупповые различия на практике оказываются более выразительными, чем другие. Несомненно, одни группы различаются между собой в большей степени, чем другие. Если же посмотреть на этот вопрос с другой стороны, то может показаться, что люди не создают сильных стереотипов на основе значимых и реальных различий. Здесь следует предположить, что дифференциация происходит прежде всего

под влиянием культурных стимулов или социальных факторов.

Проявляющиеся различия между разными видами стереотипов заставляют задаться вопросом о причинах такого положения вещей. При социально-когнитивном подходе выясняются стереотипы с точки зрения процессов преобразования. Современных исследователей прежде всего интересует влияние стереотипов на те приемы, способы, с помощью которых идет переработка информации о людях. Такой подход демонстрирует, в частности, Шнайдер. Он считает, что неважно, какие стереотипы мы исследуем. Содержание этих стереотипов будет, само собой, сильно отличаться, однако познавательные явления будут, вероятно, одинаковы. Можно, например, предположить, что стереотипно верящий в то, что немцы – народ предусмотрительный, будет трактовать любое, даже противоречащее стереотипу, действие как предусмотрительное поведение.

Впрочем, следует задать себе вопрос: почему для нас важно, что существует стереотип немца – предусмотрительного человека? Ответ не так прост, поскольку, как нам представляется, главное здесь – возможные последствия в области социального взаимодействия. Итак, зная о том, что немцы – народ предусмотрительный, встречая представителей этого народа мы будем вести себя в соответствии с существующим стереотипом, даже если встреченные нами конкретные немцы окажутся законченными транжирами, что вовсе не исключено. А потому содержание стереотипов имеет большое значение в обществе, которое является нашей общей собственностью и собственностью которого являемся мы все.

Для очень многих людей, в том числе исследователей, самой главной особенностью стереотипов является их негативная окраска, из-за которой они считаются очень обидными. Но с такой же легкостью, с какой мы воспринимаем негативные стереотипы, мы можем усвоить и стереотипы позитивные, хотя бы пресловутую «женскую заботливость». Таким образом, не все стереотипы негативны; негативная оценка не является конституирующей чертой стереотипов, хотя следует признать, что значительное большинство их имеет как раз такую окраску. Здесь появляется вопрос, является ли отрицательная оценка важной, пусть даже и не первого ряда, чертой стереотипов, иначе говоря, скорее позитивны или скорее негативны обобщения, относящиеся к другим социальным группам? На поставленный таким образом вопрос до сих пор

никто не ответил, хотя бы потому, что нет исчерпывающего перечня стереотипов. Кроме того, можно было бы поспорить, какие из обобщений являются стереотипами, а какие – нет. Наряду с этим неисследованным ареалом существуют механизмы возникновения позитивных и негативных стереотипов. Неизвестно, чем вызваны различия, определяющие такой, а не иной характер стереотипов. Возможно, что в языковой практике термином «стереотип» принято определять исключительно негативные обобщения, тогда как позитивные не обозначены таким словом. Можно также вслед за Дж.Брайгэмом рискнуть и заявить, что стереотипы – это такие обобщения, которые возбуждают противоречия и эмоции. Другими словами, отличительным моментом в этом случае является аффектация. Однако то же самое происходит и с обобщениями, носящими положительный характер. Определяя, например, немца как человека бережливого, мы можем столкнуться с упреком со стороны немцев, что выставляем его скупердяем. Таким образом, даже позитивный стереотип может быть обоюдоострым оружием, безотносительно к тому, насколько он удачен.

В связи с вышеизложенными проблемами появляется вопрос применения соответствующих исследовательских методов. Оказывается, что социально-когнитивный подход, как утверждает Д.Шнайдер, не ориентирован исключительно социально. В исследованиях, считает он, применяются раздражители, стимулы, зачастую лишенные социального или культурного значения, что ведет к искажению результатов. Лабораторные процедуры, применяемые в исследованиях стереотипов, подвержены и другим ограничениям, вытекающим из необходимости стандартизации самих исследований, что в итоге затрудняет обобщение результатов. Очередная проблема состоит в том, что поскольку в распоряжении науки пока нет хорошего исследовательского инструментария, хотя бы в виде тестов, относящихся к изучению разнообразных культурных стимулов в разных социальных средах, постольку трудно обстоят дела с исследованиями влияния социально-культурного контекста на познание. По крайней мере, так утверждают Р.Ливайн, Резник и Хиггинс. Эта проблематика сложна и трудна, но потому-то и вызывает интерес исследователей, тем более что до сих пор она была представлена весьма скромно.

Многие авторы традиционных работ молчаливо исходят из того, что стереотипы – это взгляды, которые разделяет большое

количество людей. Проблема, однако, состоит в том, действительно ли всеобщность является конституирующей чертой стереотипов.

Современная социально-когнитивная традиция предполагает, что стереотипы являются продуктом индивидуальных когнитивных процессов. Отдельные исследователи, скажем, Р.Д.Эшмор и Ф.К.Дель Бока или Д.Л.Гамильтон и Т.К.Тролье, предположили это прямо. Большинство исследований исходит из молчаливого предположения, что людям свойственны стереотипы, однако при этом не слишком много внимания уделено их происхождению. Они изучаются с точки зрения переработки информации, касающейся представителей конкретных социальных групп. Такая исследовательская программа исключает совокупное рассмотрение стереотипов.

Как нам представляется, это отнюдь не проблема противоречия между индивидуальным и коллективным подходами. Однако на практике при когнитивном подходе не придается слишком большое значение тому культурному контексту, в котором появляются стереотипы, а при коллективном подходе не принимается во внимание когнитивная перспектива. Однако из анализа работ однозначно следует, что оба подхода и возможны, и необходимы вследствие характера объекта исследования, в данном случае – стереотипов, которые имеют характер и коллективный, и индивидуальный. Необходимой в исследовании представляется также проблема отражения культуры данной группы через стереотипы. Этот вопрос не был предметом исследований, а промежуточные выводы, какие можно сделать из уже проведенных и приведенных в данном тексте исследований, не дают возможности развить выводы относительно такого отражения. Даже если бы такие выводы и были сформулированы, они не опирались бы на солидную исследовательскую базу.

Не подлежит сомнению, что культура является источником содержания стереотипов, а они, в свою очередь, сообщают нам, что нам следует думать на эту тему. Этот процесс идет непосредственно, когда представители данной группы получают четкие указания, что они должны думать относительно других групп и их поведения. О том, какие из стереотипов пользуются в настоящее время поддержкой, а какие нет, член данной группы узнает, как правило, из таких источников, как семья, религиозные и политические руководители, неформальные

лидеры, школа, средства массовой информации. Из-за отсутствия исследований, считают Ч.Стэнгор и М.Шаллер, в настоящее время нельзя ни определить реальную эффективность воздействия стереотипов, ни детально исследовать механизмы, ответственные за их распространение и усвоение. При этом не подлежит сомнению, что одни стереотипы очень быстро входят в культурный оборот, а другие нет, но и этот избирательный механизм до сих пор в точности не изучен. Проблемой, требующей отдельных исследований, является проблема усвоения стереотипов. Так, известно, хотя бы из исследований Ч.Стэнгора и М.Шаллера, что одни стереотипы получают быстрое признание, а другие сравнительно быстро стираются из коллективной памяти.

Наряду с непосредственным воздействием на представителей социальных групп через, скажем, формирование их представлений относительно других, стереотипы оказывают также и опосредованное влияние, состоящее в их участии в совместном с другими людьми опыте. Как следует из исследований А.Игли, существует тесная связь между определенными стереотипами, с одной стороны, и социальными ролями, приписываемыми конкретным социальным группам и категориям, с другой. Обязательный в польской Силезии стереотип мужчины-мастерового значительно блокирует доступ молодежи к другому, кроме ремесленного, типу образования, что приводит в результате к отсутствию представительства этих людей среди врачей, адвокатов и т.д. Таким образом, стереотип опосредованно воздействует на судьбу людей, направляя ее в соответствии с коллективным представлением, закрепленным в стереотипе силезца-мастерового. Конечно, стереотип этот имеет свою конкретную материальную основу, детерминированную, прежде всего, материальным положением мастерового, значительно больше зарабатывающим по сравнению с человеком интеллигентных профессий. и пользующегося в жизни атрибутами значительно более высокого материального статуса.

Из вышесказанного следует, что культурные факторы оказывают воздействие на содержание стереотипов через непосредственное понимание некоторых из них, а также опосредованно – через закрепление определенного социального типа поведения индивида или социальных групп. На формирование стереотипов имеет культурное влияние через поставку готовых персональных образцов. Такой процесс имеет

место, например, в школе, где весьма упрощенный курс истории, экономической географии, общественных наук или экономики влияет на уверенность учеников в определенном роде неизбежности, касающейся той роли, которую играют отдельные социальные группы. Об устойчивости созданных стереотипов свидетельствуют также прошедшие дискуссии на тему абортов, ценности супружества и т.д. Эти дебаты, а также усиление связанных с ними эмоций, доказывают, насколько устойчиво традиционное понимание определенных социальных ценностей и связанных с ними стереотипов.

Однако стереотипы не только провоцируют дискуссии на узкосоциальные темы. Очень часто существование стереотипа на данную тему блокирует проявление инициативы, делает невозможным выход за границы стереотипа. Здесь снова можно сослаться на на цитированные выше исследования А.Игли, который утверждает, что существуют социальные барьеры, преодоление которых, несмотря на вербальные декларации готовности сделать такой шаг, делают невозможным, во всяком случае ограничивают диалог на эту тему. В случае исследований Игли мы говорим о проблемах другой расы или другого пола, но группа тем остается широкой и не ограничивается лишь этими двумя проблемами. Так, например, культура не только влияет на то, что мы думаем, но и, в частности, с помощью стереотипов определяет то, как мы это делаем, каким образом думаем. Поэтому в исследованиях невозможно обойти эту важную часть действительности.

Очень важной проблемой, связанной со стереотипами, является проблема их адекватности. Обычно считается, что, кроме истин, в них имеется ряд ложных сведений. Т.Адорно, например, утверждал, что стереотипы содержат ложную информацию, потому что они возникают в ходе ошибочных когнитивных процессов, деформированных эмоциями и культурными влияниями. Однако оказывается, что в столкновении с действительностью стереотипы бывают, как и большинство человеческих суждений, либо истинными, либо ложными, и содержат столько же истинной информации, сколько и ложной. Как следует из новейших исследований, проведенных К.Райяном и Ч.Джаддом, в последнее время предметом исследований становятся вопросы, связанные с меткостью стереотипов. Проблема состоит в том, что концентрация черт, приписываемых отдельным группам, весьма различна, откуда берутся ошибки в определении истинности самих стереотипов.

Недооцененной проблемой, считают эти исследователи, продолжает оставаться проблема изменчивости группы с точки зрения рассматриваемой черты. Иногда, также под влиянием разных факторов, некоей группе приписывается усиление какой-либо черты, а в других случаях имеет место недооценка черт исследователями, в зависимости от личных обстоятельств.

Отсутствие объективизма в исследованиях относительно меткости стереотипов довольно часто заменяется применением критериев установок, поскольку их легче выявить и к тому же они составляют часть стереотипов. Опосредованным способом можно получить массу информации о меткости, удачности стереотипов, но этим тема не исчерпывается, а исследовательская перспектива – ограничивается. В связи со сформулированным таким образом тезисом можно утверждать, что поскольку большинство стереотипов берет свое начало в социальном послании, а не приобретается путем индивидуального опыта, то они отягощены пороками, связанными с унаследованием ложных предпосылок. Не располагая аппаратом проверки точности стереотипов, трудно утверждать, в какой степени они истинны или ложны, если сравнивать их со стереотипами, приобретенными в ходе индивидуального опыта.

С начала исследования стереотипов появилась проблема возможности подмены их содержания с тем, чтобы отойти от зачастую обидных и несправедливых предубеждений, существующих между группами. Эта проблема имеет особое значение в поликультурных обществах, в которых ослабление или ликвидация данного стереотипа часто предопределяет уровень толерантности групп по отношению друг к другу, что облегчает сосуществование групп в данном поликультурном обществе и степень интегрированности в нем. Становится возможной культурная интеграция на основе паритета, гармоническое развитие больших групп населения. Проблема эта была обозначена уже в ранних исследованиях, а потому приведем несколько положений из цитированных выше Адорно, Оллпорта и других. Впрочем, эти исследования отличались некоторой неясностью в плане определений самого понятия неизменности или жесткости стереотипов. Появилось утверждение об отсутствии исключений в стереотипах, о сильной эмоциональной насыщенности такого рода обобщений, что приводило к выводам о невозможности изменить их. Однако из более поздних исследований, например, Петтигрю, явствует,

что стереотипы могут претерпевать модификацию под влиянием личного опыта или рациональной аргументации. Впрочем, это не опровергает того факта, что стереотипы в своем общем виде передаются из поколения в поколение, а модификация касается скорее отдельных представителей данной группы, чем их массы, среди которой они часто господствуют в своем первоначальном, немодифицированном виде.

Вслед за Райяном и Джаддом можно было бы поставить такой вопрос: что является причиной того, что одни стереотипы подвержены изменениям, а другие – нет? Как считают эти американские ученые, такая ситуация может иметь четыре главные причины. Во-первых, невосприимчивость к изменениям появляется тогда, когда стереотип основан на истинных положениях, например: «женщины в физическом отношении слабее мужчин». Во-вторых, необходимо усвоить, что существует сильный культурный натиск, который иногда делает просто невозможным изменения стереотипов. Здесь можно привести пример стереотип «женской заботливости». В-третьих, имеет место уже затрагивавшаяся проблема психологического усиления ощущения собственной ценности и ценности той группы, с которой идентифицирует себя данный индивид. Каждая попытка снижения собственной ценности или ценности своей референтной группы автоматически привела бы к неполноценности в собственных глазах, т.е. к крайне непопулярной процедуре и, по сути, нежелательной. Предубеждения, безотносительно их происхождения, в этой ситуации могут усилить стереотипы и повысить их индивидуальную сопротивляемость к изменениям или даже модификациям. И, наконец, в-четвертых, стереотипы являются присущими людям убеждениями и как таковые существуют в когнитивных структурах как индивидов, так и целых групп. Таким образом, когда происходит пусть даже частичная интеграция стереотипов с другими важными взглядами, модификация становится затруднительной, поскольку она требовала бы от индивида переоценки всех его воззрений на общество, что в итоге могло бы привести к бунту и фрустрации. Ярче всего эта ситуация проявляется в тех обществах, в которых в 90-е годы были отмечены резкие идеологические и социальные изменения, крушение традиционных ценностей и референтных социальных систем, а также поиск других, альтернативных систем и стереотипов, способных заменить потерянные ценности.

Очень важной по многим соображениям проблемой представляется вопрос стереотипов и предубеждений, касающихся наций и национальностей. Те из современных американских исследований, которые затрагивают проблемы расы, пола и этноса, ограничены замкнутым американским сообществом, являющимся поликультурным обществом. Там редко проводятся исследования отношений между нациями или населяющими общую территорию этническими группами. Следует констатировать, что там имеет место другая, отличная от европейской, отправная точка в исследованиях. На территории Европы, где на относительно небольшом пространстве собрано множество народов и этнических групп и легко может вспыхнуть кровавый межэтнический, а значит и международный конфликт, отправная точка другая. Поскольку Европа состоит из стран, в общем национально однородных, то усиление таких конфликтов международного характера относительно мало и скорее относится к стычкам между национальным меньшинством и большинством, чем к конфликтам между нациями. Немногочисленные примеры таких государств, как Югославия, доказывают, что такие конфликты возможны и в современной Европе. И, тем не менее, именно на примере Европы можно увидеть, как работают стереотипы и предубеждения, увидеть их влияние на установки людей. Сегодня уже не найти «чистых» в национальном или культурном отношении государств. Практически в каждой стране имеются этнические группы, составляющих меньшинство, не говоря уже о постоянном присутствии других в расовом или культурном отношении групп. Характерные для нашего столетия демографические и политические тенденции привели к тому, что общества становятся все более и более культурно дифференцироваными. Однако благодаря СМИ даже закрытые общности имеют больший доступ к самым разным социальным группам. Концентрация и разнородность мира становятся причиной возникновения разнообразных конфликтов интересов. В такой ситуации основываться на полученных в наследство стереотипах, возможно, и удобно для воспринимающего индивида, если на основе социальных стимулов он сможет построить упорядоченный и структурированный образ окружающей его действительности. С другой стороны, в столкновении с постоянно меняющимися данными многие не хотят опираться исключительно на стереотипы при построении собственных мыслительных конструкций, что имеет

непосредственную связь с возросшим образовательным уровнем и доступом к средствам массовой информации.

Эта дилемма особенно характерна для поликультурных обществ, которые сталкиваются, с одной стороны, со стереотипами, а с другой, с богатым информационным пространством, часто ставящим под вопрос ценность стереотипов. Стереотипизация приносит много удобств и преимуществ; об этом говорилось выше. Прежде всего, она позволяет избежать трудной задачи, каковой является детальная идентификация других лиц, утверждают С.Фиске и С.Нойберг. Если нет необходимости в большей точности, то стереотипизация является наиболее часто используемым путем получения знания о других людях. Более того, большинство людей удовлетворяется относительно простой структурой категориального деления, поскольку она дает им чувство большей упорядоченности мира и большей его предсказуемости.

Поскольку стереотипы удовлетворяют многие потребности и служат ключом для объяснения многих явлений, люди склонны очень часто ссылаться на них при восприятии других. В результате процесс стереотипизации приобретает черты мыслительного автоматизма. Как пишет С.Фиске, процессы познания определяются как автоматические, если протекают без осознанного намерения со стороны воспринимающего и без возможности контролировать их, а также тогда, когда их течение требует небольшой вовлеченности когнитивных резервов. Как только стереотип автоматизируется, он может появляться в сознании наблюдателя независимо от его воли каждый раз, как только перед ним окажется представитель другой группы. Наблюдатель не может ни проконтролировать, ни предотвратить активизацию стереотипа. В свою очередь, Дж.Довидио доказывает, что те, кто охотнее всего осуществляет категоризацию, в наибольшей степени склонны делать стереотипные выводы. Он считает, что, хотя определенные обстоятельства могут затруднить автоматизацию стереотипов, тем не менее, не лишено основания утверждение, что содержание стереотипа автоматически входит в процесс восприятия других индивидов. А поскольку, с другой стороны, стереотипные понятия, как правило, хорошо усваиваются, то и их присутствие в понятийном аппарате тех, кто считает себя свободным от предубеждений и стереотипов, относительно легко выявить. По мнению Довидио, независимо от мотивов

стереотипизации этот процесс часто превращается в автоматический мыслительный навык, сохраняющийся вне зависимости от изменения мотивации воспринимающего индивида.

Автоматический характер стереотипизации обычно усиливается деформацией систематической переработки информации. Эта деформация становится причиной возникновения и закрепления в сознании набора ложных данных, подтверждающих стереотипные убеждения. По мнению Г.Боденхаузена, как только возникает стереотипный взгляд, он начинает эффективно деформировать процесс обработки информации таким образом, чтобы каждый раз подтверждать себя. Информация, подтверждающая стереотип, считает он, запоминается лучше, чем информация, противоречащая стереотипу. Тенденциозность памяти сильно проявляется особенно в случаях глубоко укоренившихся стереотипов, таких как пол или раса. Неоднозначная информация интерпретируется как подтверждающая стереотип. Боденхаузен также утверждает, что люди склонны запоминать свои фантазии и связанные со стереотипами предположения как реальность. В отношении стереотипизируемой личности выискиваются такие объяснения, которые работают на усиление стереотипа. Так, например, если встретится некий немец-кутила, то поляки скажут, что это исключение, подтверждающее правило о четко организованных немцах.

Все эти механизмы способствуют накоплению знания, которое внешне подтверждает первоначальные стереотипные взгляды воспринимающего, несмотря на то, что в каждом из таких случаев в его понимании всегда можно найти логические ошибки и указать на них. Даже когда воспринимающий встречает представителя другой группы, поведение которого расходится с принятым в этой группе стандартом поведения, он все равно сумеет найти такие доводы, чтобы подтвердить истинность усвоенного им стереотипа. Относя противоречащее ожиданию поведение к особой подкатегории исключений, воспринимающий имеет все основания сохранить первоначальный стереотип в неприкосновенности.

Проблема деформаций, вызываемых стереотипами, – проблема более широкого плана. Они часто оказываются несправедливыми и отрезающими доступ к социальным благам, например, к знанию. Не подлежит сомнению, что многие разделяют эгалитарные и эмансипационные взгляды, если речь

идет о других группах, но эти взгляды, убеждения часто оказываются заблокированными засевшими в подкорке стереотипами, приводящими в результате к скованности и сомнениям, которых не было бы у данного лица, если бы речь шла о собственной группе. Здесь появляется очередная проблема, состоящая в склонении личности или группы людей с сильными стереотипными взглядами к заглушению этих взглядов. Это имеет особое значение в условиях межгрупповых конфликтов. Как пишет С.Фиске, с одной стороны мотивы и глубоко укоренившиеся мыслительные навыки вызывают автоматическую активизацию стереотипных убеждений при наличии представителей чужой группы. Но в то же время такие мысли часто нежелательны и самим человеком считаются неправильными, несоответствующими действительности. Такая ситуация порождает инстинктивное стремление приглушить неприемлемые стереотипы. В то время как стереотипизация идет на подпороговом уровне, автоматически, подавление такой реакции требует уже сознательного мыслительного усилия. Масса обстоятельств заставляет считать, что подавление стереотипов – это не слишком эффективный способ избежать несправедливости и тенденциозности при восприятии других. Для того, чтобы воспользоваться этим методом, воспринимающий должен не только располагать сильной мотивацией, но и отдавать себе отчет в том, что в ситуациях противостояния двух групп он может испытать на себе, даже неосознанно, влияние стереотипов. Однако представляется, что люди сумеют убедить самих себя, что они не имеют предубеждений по отношению к чужакам, даже если ситуация говорит о совершенно противоположном. Однако исследования Довидио доказывают, что человек как быстро усваивает стереотипы, так же быстро может научиться подавлять их, хотя порой такое учение дается с трудом. Из его работы также следует, что множество причин – от давления среды до искренней убежденности в ценности эгалитаризма – вызывает у людей мотивацию избегать влияния разного рода социальных стереотипов. Однако процесс этот требует сознательной умственной деятельности человека, в то время как стереотип обладает тем преимуществом, что он является своего рода наследием.

Приведенные выше исследования американских и английских ученых важны тем, что намечают исследовательскую перспективу для всех, занимающихся наукой в Восточной

Европе. Как следует из исследований этой проблематики, проведенных представительницей польской науки З.Тарайло-Липовской, научная литература, посвященная исследованию этой тематики, весьма скудна. Она считает, что об этом свидетельствуют занявшие все послевоенное время попытки соорудить такие конструкции, как «братские народы». В такой ситуации заниматься стереотипами и предубеждениями внутри «семьи народов» означало бы нарушать образ гармонии и идейно-политического согласия, которые должны были господствовать внутри социалистического лагеря. Наследием многолетнего небрежения является попытка исследования стереотипов, ограниченная ареалом литературы и частично этнологии, зато наблюдается провал в области социологических исследований и из области социальной психологии. Анализ исследований, проведенных З.Тарайло-Липовской, доказывает, что исследователи ссылаются на литературные примеры и не ссылаются на эмпирические исследования. Немногочисленные попытки в этом направлении пока находятся в начальной стадии. Поэтому упомянутая автор ссылается на те исследования Института Психологии Опольского Университета, работа по которым в настоящее время продолжается.

Література:

1. Липпман У. Общественное мнение /пер. с англ. Т. В. Барчунова, под ред. К. А. Левинсон, К. В. Петренко. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
2. Allport G. W. Prejudsce: A Problem in Psychological and Social Causation // The Jurnal of Social Issues.– 1950.– Listopad.– Supplement nr. 4.
3. Adorno T. W., Frenkel Brunswick E., Levinson D. J., Nevitt Sanford R. The Autothoritarian Personality. – New York, 1969.

Петров В.Ф.*

РИЗИК. ВИМОГЛИВІСТЬ. ДИСЦИПЛІНА

Ризик, вимогливість, дисципліна – це педагогічне кредо Михайла Геннадійовича Ільїнського, який відрізнявся від інших здатністю йти на ризик, шукати і створювати нові можливості, перетворюючи їх на переваги та позитивні результати.

На превеликий жаль, на Херсонщині мало хто пам'ятає цього керівника, який одним з перших створив заклад нового типу – Новокаховську середню школу №1.

Це була неординарна й талановита людина. Він володів чотирма мовами, був суддею всесоюзної категорії з гандболу, директором і ведучим місцевого радіо. Навчаючись у педагогічному інституті виконав декілька соціальних партій в театрі опери та балету, разом з учнями та їх батьками побудував спортивний зал, рівного якому немає в Новій Каховці й дотепер.

Автор статті був учнем і випускником цієї школи. Через 40 років, маючи власний 25-річний досвід керівництва школою, гімназією, ліцеєм, обласним управлінням освіти і науки, стверджую, що успішна діяльність Михайла Геннадійовича стала можливою завдяки вмінню ризикувати при організації навчально-виховного процесу. Основою для такого твердження є мої спостереження протягом трьох років навчання в школі, тривалі розмови з Михайлом Геннадійовичем під час педагогічної практики, вивчення його особистих архівів, люб'язно наданих його дружиною.

Він свідомо йшов на ризик при розробці концепції розвитку школи. Він дав учителям і учням свободу впроваджувати все нове, надав можливість енергійним колегам щось міняти в навчально-виховному процесі, розвиватис., шукати креативні ідеї та інновації. Але при цьому він стверджував, що ризик не є приводом для недбалості й ліні. Ризик може й повинен йти пліч-о-пліч з вимогливістю і дисципліною.

При вході в школі висів лозунг: «Дисципліна – це поняття моральне». Його готовність ризикувати відкрила нові можливості, а особиста висока дисципліна перетворила їх на цілком відчутний результат.

Протягом п'яти років роботи школи практично всі її випускники вступали у престижні вузи колишнього Радянського Союзу. Багато хто захистив кандидатські й докторські дисертації.

---

* © ***Петров В.Ф.***

Академік Валерій Галєв уже протягом 20 років керує найбільшим науковим центром у галузі атомної енергетики Росії. Багато випускників є керівниками великих фірм, корпорацій та інших організацій. Єдиним за всю історію Радянського Союзу і України двократним чемпіоном у бігу на 100 метрів, першим і єдиним спортсменом, який зупинив домінування в цьому виді спорту американців, став Валерій Борзов – теж випускник цієї школи, почесний громадянин Нової Каховки.

Секрет педагогіки М.Г.Ільїнського розкривають його власні слова: «Якщо доля дала тобі шанс бути лідером, ти повинен ризикувати заради досягнення позитивного результату».

Через багато років, аналізуючи минуле, розумієш, що цій людині довелося долати неприступну стіну скептицизму, байдужості й недовіри. Він із болем говорив, що нерідко доводилося чути на свою адресу: «Так уже прагнули зробити деякі розумники. Це не спрацює».

Багатьом він здавався непередбаченим, дивував, робив те, про що ніхто й подумати не міг. Його колеги згадують, як він просив їх ламати стереотипи, бути готовим до перешкод і змін.

На одній із нарад у складний для нього і колективу час, коли доводилось долати стіну нерозуміння, говорив: «Я розумію, усім нам зараз непросто. Але ми повинні бути готовими до перешкод і змін. Нам треба заряджати себе і учнів енергією, вірою в успіх. Ми повинні мати глибоку переконаність, вірити усім серцем у те, що робимо. Але цього замало. Якщо ми хочемо досягти успіху, повинні всіх залучати до нашої спільної справи, бути цілеспрямованими, точно знати й зрозуміти, до чого прагнемо, бути твердими у своїх переконаннях. Тільки тоді ми зможемо заслужити повагу дітей, батьків, громадськості».

У щоденниках М.Г.Ільїнського я знайшов думки, які актуальні й сьогодні. Він писав: «Я щасливий від того, що мені вдалося створити колектив молодих, амбітних, самовідданих учителів. Їх позитивне ставлення до роботи ефективно реалізується».

Вважаю, що Михайлу Геннадійовичу вдалося досягти успіху тому, що він був справжнім лідером, який зумів зарядити своїх молодих колег енергією, мобілізувати їх для спільної, скоординованої діяльності. Він заохочував ініціативу колег і учнів, давав їм можливість реалізовувати власні ідеї, виховуючи тим самим самостійність, ініціативність, цілеспрямованість.

Стиль його діяльності певною мірою притаманний і його учням, у пам’яті яких він житиме завжди.

Адамовська Ірина Дмитрівна – методист методичного кабінету при управлінні освіти Херсонської міської ради, учитель англійської мови загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 46 Херсонської міської ради.

Білоконська Лілія Миколаївна – заступник директора з навчально-виховної роботи, учитель зарубіжної літератури Новомаячківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Цюрупинського району Херсонської області.

Боянжу Маркс Григорович – психолог кафедри практичної психології Херсонського державного університету.

Вайда Світлана Миколаївна – заступник директора з навчально-виховної роботи загальноосвітньої школи №28 І-ІІІ ступенів ім.О.С.Пушкіна Херсонської міської ради.

Ватутіна Любов Миколаївна – учитель фізичної культури Генічеської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №3 Херсонської області.

Венгловська Тетяна Петрівна – учитель початкових класів Нижньосірогозької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Херсонської області.

Горбатенко Олександр Васильович – учитель фізичної культури Благодатівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Великоолександрівського району Херсонської бласті.

Григораш Олена Анатоліївна – вихователь дошкільного закладу №13 Херсонської міської ради.

Гусь Таїса Йосипівна – завідувач науково-методичного відділу виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Деревянко Ольга Анатоліївна – старший викладач центру тестових технологій Академічного ліцею при Херсонському державному університеті.

Джевага Григорій Васильович – аспірант кафедри основ матеріалознавства і трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.

Дичок Світлана Миколаївна – методист науково-методичної лабораторії зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Дмитренко Микола Сергійович – старший викладач кафедри теорії і методики виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Елігулашвілі Максим Сергійович – викладач кафедри теорії і методики викладання соціально-економічних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Єрохіна Оксана Вікторівна – учитель англійської мови гімназії №3 Херсонської міської ради.

Кеда Світлана Федорівна – учитель загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №28 ім.О.С.Пушкіна Херсонської міської ради.

Клименко Віктор Васильович – доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Клочкова Людмила Валеріївна – заступник директора з навчально-виховної роботи Томинобалківської ЗОШ І-ІІІ ступенів Білозерського району Херсонської області.

Кравченко Лариса Михайлівна – вихователь-методист Скадовської школи-інтернату Херсонської області.

Лопатюк Валентина Василівна – заступник директора з виховної роботи Цюрупинської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №2 Херсонської області.

Надточій Людмила Анатоліївна – класний керівник 11-В класу Цюрупинської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №2 Херсонської області.

Наумова Галина Григорівна – учитель англійської мови Каланчацької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №1 Херсонської області.

Ніколюк Лариса Веніамінівна – заступник директора Новотроїцької гімназії Херсонської області.

Новікова Лариса Миколаївна – учитель математики Херсонської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №30 із поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу і англійської мови Херсонської міської ради.

Осіння Тетяна Іванівна – учитель географії Цюрупинської загальноосвітньої школи №2 І-ІІІ ступенів Херсонської області.

Подгурецкі Юзеф – доктор психології та філософії, завідувач кафедри соціальної комунікації Опольського університету,

Польща.

Породзинський Микола Петрович – учитель фізичної культури Преображенської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Чаплинського району Херсонської області.

Сагач Галина Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Седухіна Тамара Борисівна – учитель початкових класів Цюрупинської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №2 Херсонської області.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Степанюк Алла Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання біології Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка.

Фокіна Ірина Олексіївна – заступник директора з виховної роботи загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №52 Херсонської міської ради.

Хоменко Євген Михайлович – учитель фізичного виховання Скадовської гімназії Херсонської області.

Чернова Любов Гаврилівна – учитель географії Новомаячківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Цюрупинського району Херсонської області.

Чумак Лариса Володимирівна – заступник директора з навчально-виховної роботи навчально-виховного комплексу №9 Херсонської міської ради.

Щурська Валентина Володимирівна – учитель англійської мови Цюрупинської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №2 Херсонської області.

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 диску та роздруковані на аркушах білого паперу. Стаття набирається в редакторі Word (97–2003) шрифтом Times New Roman (розмір –14; інтервал – 1,5; 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: 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:

НОВІ НАУКОВІ ПУБЛІКАЦІЇ ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Слюсаренко Н.В.
Ігрова діяльність як засіб трудової підготовки дівчат загальноосвітніх школах України кінця ХХ століття: Навчальний посібник. – Херсон: РІПО, 2009. – 228 с.

У навчальному посібнику охарактеризовано трудову підготовку як основу полової ідентифікації дівчат та питання використання ігрової діяльності у трудовій підготовці молоді в загальноосвітніх школах України кінця ХХ століття. Викладені матеріали мають практичну направленість. Поряд з теоретичними положеннями про використання ігрової діяльності в процесі трудової підготовки дівчат подані методичні основи організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності на уроках обслуговуючої праці в 5-9 класах з використанням ігор.

Навчальний посібник призначений для студентів вищих навчальних закладів та вчителів загальноосвітніх шкіл.

Гончаренко Л.А.
Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика / За ред. В.В.Кузьменка. – Херсон: РІПО, 2009. – 136 с.

У монографії піднята досить важлива для української системи освіти проблема – формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного простору в системі післядипломної освіти. Її актуальність зумовлена необхідністю підготовки молодого покоління до життя в різноетнічному середовищі. Забезпечити таку підготовку можливо через різні навчальні предмети, що викладаються в закладах освіти. Тому сьогодні вчителі будь-якої спеціалізації мають бути здатними як жити, так і здійснювати свою професійну діяльність у полікультурному суспільстві. Сформувати таку готовність у сучасних педагогів можливо в системі післядипломної освіти, відповідно в монографії охарактеризовано процес організації полікультурної підготовки педагогів під час курсів підвищення кваліфікації, а також у міжкурсовий період. Особливої уваги надано й самоосвітній діяльності вчителів, як важливій у набутті полікультурної освіченості.

Матеріал монографії спрямований на вироблення у вчителя навичок соціальної взаємодії, вміння аналізувати ситуації з життя того чи іншого етносу; самостійно приймати відповідальні рішення; сприяє формуванню особистісних якостей (толерантність, культура міжнаціонального спілкування, міжкультурна комунікація тощо) та ціннісних орієнтацій, які необхідні людині, що живе і працює в умовах полікультурного простору.

Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ ©

Науково-методичний журнал
виходить один раз на квартал

№ 3 (27)

Херсон

2009

Підписано до друку 29.06.09 р. формат 60х84/16 (А-5)
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Arial
Умовн.друк.арк.14 Наклад 600.
Свідоцтво про державну реєстрацію серія ХС №227 від 3.12.2002 р.
Друк здійснено з оригінал-макету
у видавництві Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів
Свідоцтво ХС №54 від 10.02.2006 р.

Адреса редакції й видавнивтва
73034
м.Херсон
вул.Покришева, 41
тел. (0552) 37-05-58
E-mail: suitti.ks.@ gmail.com