

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Випуск 41
Серія:
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Кіровоград – 2002

ББК 83.3 Ук
Н-37
УДК 8 У

Наукові записки. – Випуск 41. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2002. – 170 с.

ISBN 966-7401-87-1

Даний випуск наукових записок присвячений розгляду окремих питань актуальних проблем модернізації освіти України в контексті реалізації стратегічних завдань розвитку Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті.

У випуску вміщені матеріали результатів спільних науково-педагогічних досліджень співробітників Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

1. Величко С.П. – доктор педагогічних наук, професор.
2. Дряпіка В.І. – доктор педагогічних наук, професор.
3. Макаров Р.М. – доктор педагогічних наук, професор.
4. Мельничук С.Г. – доктор педагогічних наук, професор.
5. Радул В.В. – доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
6. Розенберг А.Я. – доктор педагогічних наук, професор.
7. Гайдук С.М. – начальник управління освіти і науки Кіровоградської обласної державної адміністрації.
8. Романцевич В.К. – редактор.
9. Наумець О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар).

Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 5 від 24.12.2001 р.)

Адреса редакції: вул. Шевченка, 1, м.Кіровоград, 25006, тел. 22-56-74

ISBN 966-7401-87-1

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

ОКРЕМІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ

Валерій Радул

У статті зроблено спробу проаналізувати деякі актуальні освітні проблеми.

In article is done analysis attempt of separate actual educational problems.

Розгляд окремих аспектів проблем, що існують сьогодні в освітньому просторі України, на наш погляд, доцільно розглядати на перетині таких питань: професійної підготовки сучасного вчителя; співвідношення у цьому напрямку педагогіки, психології та фахових методик; духовності особистості сучасного вихованця та особливостей реформування системи освіти.

Останнє десятиліття усі, хто причетний до освітянської діяльності, постійно зазнають різноманітних перетворювальних процесів. Ось і зараз ми також обдумуємо, розмірковуємо, дискутуємо щодо реалізації новітніх особливостей реформування сучасної системи освіти в Україні, зокрема переходу загальноосвітньої школи на 12-річний строк навчання, запровадження 12-бальної системи оцінювання знань, зміни акцентів у питаннях професійної підготовки вчителя тощо. Звичайно, будь-що нове, особливо на початковому етапі, має як певні позитиви, так й окремі негативи стосовно його прийняття. Й тому, на наш погляд, для позитивної вмотивованості на досягнення ефективних результатів у перехідні періоди найкраще звертати увагу на новітні, не зовсім дослідженні аспекти відповідних проблем. Такими актуальними проблемами є розуміння новітнього змісту діяльності вчителя, взаємин вчителя та учня тощо.

Традиційно і в нашій вітчизняній системі освіти панували окремі декларативні уявлення про єдність навчання та виховання. Ці два процеси поєднувалися, як завжди формально. Навчання нарощувало нові знання, розвиваючи пізнавальні здібності, й не несло функцій морального виховання та розвитку особистості. У кращому разі ці функції на уроці покладалися на деякі гуманітарні дисципліни, а мораль "прищеплювалася" у спеціальних виховних заходах поза уроком. У поліпшенні розв'язання такої ситуації і повинна працювати педагогіка, сутність якої була сформульована німецьким педагогом XIX ст. Й. Гербартом: "Педагогіка – це наука, необхідна для вихователя особисто. Я не уявляю собі виховання без викладання і, навпаки..., не визнаю такого викладання, яке не було б виховним" (4, 368). Принципово нового розв'язання проблеми єдності виховання та навчання можна досягти, зробивши значні зміни в системі освіти – її цілях, характері організації навчальної діяльності та характері соціальних взаємодій і стосунків між головними учасниками навчально-виховної

діяльності, вчителем та учнем. Головним у цьому напрямку є переусвідомлення учителем свого соціального становища стосовно учня, виняткового права на знання істини, на "насилницьке" втручання з позиції цього права в життя учнів, нав'язування своїх норм та уявлень, способу світосприймання і способу думок.

Перед кожним учителем сьогодні постає завдання формування такої особистості своїх вихованців, яку потребує суспільство в найближчі роки. "Педагогіка, – писав Л.С. Виготський, – повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Тільки тоді вона зможе викликати в процесі навчання до життя ті процеси розвитку, які зараз лежать у зоні ближнього розвитку" (3, 2).

У науковій літературі останніх років висловлені лише гіпотетичні припущення щодо основних параметрів особистості, яку необхідно формувати з погляду на перехід України до ринкової економіки. З позиції педагогічної науки в ряду цих параметрів обов'язково повинні бути: громадянська свідомість і самосвідомість, відповідна їм мотивація, а із більш загальних якостей – освіченість та інтелігентність, гуманізм та колективізм, креативність і підприємництво в поєднанні із совістю, відчуттям справедливості, діловитість і, звичайно, індивідуальна самобутність. Виходячи із соціального замовлення, сучасному вчителю також треба зорієнтуватися, які соціально значущі якості особистості молоді людини конкретного регіону відповідають сучасним потребам держави.

Учитель сьогодення повинен бути для учнів орієнтиром на виявлення своєї індивідуальності в самореалізації, особистісному зростанні, досягненні при цьому суспільно корисного й особистісного результату. Від рівня розвитку вчителя залежить рівень сформованості особистості учня. Дитина від природи діяльна, внутрішньо активна істота, забезпечена необхідними задатками та стимулами для розвитку.

Для вчителя освітній процес повинен бути орієнтованим передусім на цілі власного розвитку особистості, її здібності. "Школа повинна бути школою навчання, але такою, яка йде назустріч духовному життю дитини, яка пристосована не лише до її здатності сприймати, а також до її творчих здібностей, не лише до пасивної, але й активної сторони її натури, котра повинна відповідати не тільки її інтелектуальним прагненням, а особливо її соціальним інстинктам" (5, 509).

Психологічний зміст оволодіння діяльністю зумовлений своєрідним процесом. Саме в ньому фіксуються: 1) індивідуальна діяльність за

переопрацюванням наукової інформації; 2) організація і характер її здійснення; 3) операціональна сторона цієї діяльності; 4) відмінності в способах її виконання при аналогічній продуктивності. Сутність такого оволодіння дає змогу вивчати зміст навчання як суб'єктивну діяльність учня (відрізнити його від навчання як результат). Отже, оволодіння діяльністю особистості як учня, так і вчителя у процесі навчання по суті розглядалося як процес активного переопрацювання учнем суспільно-історичного досвіду, зміст та форми якого повинні відповідати можливостям учня, відтворити цей досвід у власній діяльності.

Як показують дослідження, вирішальну, майже виняткову роль мають не лише компетентність, професіоналізм, майстерність вчителя, але і внутрішнє суб'єктивне ставлення до діяльності, її об'єктів, засобів, способів. Ця обставина зумовлюється ще й тим, що в процесі взаємодії, співпраці учителів з учнями виникають і встановлюються певні психологічні зв'язки, які сприяють виникненню взаємопорозуміння, довіри. Часто-густо в процесі так званої реалізації реформ, котрі відбуваються сьогодні в освіті, багато безграмотних шкільних адміністраторів, дуже часто і з нашою участю доходять до того, що вносять абсурдні корективи в навчальні плани. Так, наприклад окремі з них, не знаючи, що є що, для реалізації принципів гуманізації та гуманітаризації значно зменшують кількість годин з навчальних дисциплін природничо-математичного циклу тощо.

Друга проблема у цьому напрямку – це надмірне захоплення так званою інформатизацією навчального процесу. Сама по собі ідея інформатизації нормальна й цивілізована, але за цієї умови, коли сам процес інформатизації доцільно сприймати не як самоціль і щось оригінальне, а лише як засіб навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається. Надмірне захоплення комп'ютером обов'язково призводить до того, що людина перестає думати, аналізувати, зважувати, що негативно позначається на результатах наступної професійної діяльності. У такому разі ми можемо мати ситуацію, про яку розповідає відомий російський математик, академік кількох академій різних держав В.І.Арнольд: "... французький міністр запитав учня початкової школи - скільки буде 2+3, на що учень не зміг без комп'ютера дати відповідь, але знайшовся і запропонував, що це, мабуть, так, як і 3+2" (1, 4). І далі, штат Каліфорнія раптом заявив, що випускники шкіл недостатньо підготовлені, щоб вчитися в університеті. Молоді люди, що приїждять до Америки, наприклад, з Китаю, виявляється, підготовлені набагато краще американських школярів. Причому не тільки в математиці, але і в фізиці, хімії, в інших науках. Американці перевершують своїх зарубіжних колег у всіляких «супутніх» предметах, а в «справжніх» науках сильно відстають. Таким чином, при вступі до університету американці не витримують

конкуренції з китайцями, корейцями, японцями. Зрозуміло, що така ситуація викликала шок в американському суспільстві, оскільки там не прийнято відводити співвітчизникам "другі місця".

Американці тут же створили загальнонаціональну комісію з освіти, щоб визначити коло проблем, питань і задач, які старшокласник повинен уміти розв'язувати при вступі до університету. Комітет з математики очолив Нобелівський лауреат Гленн Сиборг. Він склав вимоги до випускника школи. *Головне з них – уміння сто одинадцять розділити на три!* До сімнадцяти років школяр повинен цю арифметичну операцію проводити без комп'ютера. Виявляється, зараз вони цього робити не вміють...(1).

Можливість неформального обміну з учителем різноманітними цінностями у вигляді інформації, стосунків, особистих думок, суджень, орієнтацій стимулює працездатність учнів, духовно збагачує їх. У встановленні цих зв'язків і взаємостосунків значне місце мають співчуття, співхвилювання, уміння вчителя поставити себе на місце учня, потреба в спілкуванні, емоційних контактах; здатність до розуміння його внутрішнього духовного світу, хвилювань, проблем, ціннісних стосунків; уміння своєчасно відгукнутися на ці хвилювання, правильно зрозуміти й відреагувати на них.

Суб'єктивний фактор формування особистості – стосунки в мікросередовищі, які значною мірою складаються стихійно, під дією внутрішніх та зовнішніх впливів, умов та обставин, в яких живе, розвивається і діє людина, формується спрямованість та вибірковість учителя, його ціннісні орієнтації, світоглядна позиція. Отже, тільки при взаємодії учителя з учнем, у навчанні й вихованні міжособистісного спілкування, взаємного обміну та збагачення наставника й школяра тими чи іншими цінностями, діловими та особистими якостями, моральними принципами й правилами можливий інтенсивний розвиток цілісної особистості вихованця.

Як відомо, життєдіяльність учителя й учня зумовлена такими сферами вияву їхніх особистісних властивостей, як діяльність, спілкування і навчання. Для того, щоб активно впливати на інших людей, сучасний учитель повинен формувати у себе майстерність міжособистісного спілкування. В умовах загальноосвітньої школи розрізняють ділове й вільне спілкування. Останнє і є рушійною силою впливу на інших людей. Зараз існує гостра потреба у відродженні старих і створення нових традицій, які ґрунтуються на основі обміну із справжнім духовними цінностями, залучення вихованців до високого мистецтва. Змістовна, головна сторона спілкування не повинна обезцінювати сторону формальну. До елементів педагогічної форми спілкування слід віднести такі явища, як уміле співвідношення вчителем змісту спілкування з педагогічною метою; завоювання симпатій і довіри

учнів відкритістю, простотою, зацікавленістю; прагнення до духовного збагачення; вміння терпеливо вислуховувати й не нав'язувати своїх думок; досконале володіння мовою. Звідси випливає, що навчання повинне вести розвиток уперед.

Провідну роль у цьому напрямку повинна відігравати наукова педагогіка. "Філософська педагогіка, – стверджував П.П.Блонський, – породжує педагогічний умонізм. Наукова ж педагогіка розпочинає свою роботу не із встановлення вищих ідеалів, норм, законів, але з вивчення фактичного розвитку організму, що виховується, й фактичної взаємодії між ним і середовищем, яке його виховує. Наукова педагогіка ґрунтується не на абстрактних узагальненнях, але й на даних спостереження й досвіду і є достатньо своєрідною, емпіричною наукою, а зовсім не прикладною філософією" (2, 10).

Головною функцією вчителя в організації навчально-пізнавальної діяльності своїх вихованців є вміння грамотно й переконливо перетворювати суспільно значущий зміст знань, залучаючи до них учнів у тій чи іншій педагогічній системі, в акт індивідуального пізнання учня. Чим більша відповідність між рівнем знань у вчителя із загальною системою наукових знань за своєю спеціальністю, а також умінням логічно довести ці знання до учнів, тим більша ймовірність того, що вчитель виконає завдання трансформації знань в акт роздумів над цими завданнями й оволодіння ними учнями.

"Якщо вчителі, як це в нас зазвичай відбувається, навчають своїх численних учнів, даючи їм усім один і той же урок й вимагаючи від них однакової поведінки, хоча їхні здібності зовсім не однакові, а відрізняються як за обсягом, за своїм характером, то не має нічого дивного, що серед величезного гурту дітей знайдеться лише 2 чи 3 дитини, які дістають справжню користь від подібного викладання" (6, 81). Діяльність учителя протягом багатьох століть визначалася насамперед знанням того, чого він навчав. Зараз унаслідок досягнень науково-технічного прогресу знання свого предмета не є основною ознакою кваліфікації вчителя. Функції носія і передавача знань у діяльності сучасного педагога залишилися, але вони не характеризують його професіоналізм. Високий рівень професіоналізму виявляється головним чином у тому, що вчитель знає, як навчати й виховувати, як розвивати учня, сприяти його особистісному зростанню і на цій основі відповідно організує свою професійну діяльність.

Сьогодні актуальними знову стали погляди Л.С.Виготського щодо виховних впливів. У цьому напрямку "соціальне середовище є справжній важіль виховного процесу, і вся роль учителя зводиться до управління цим важелем (3, 83). Будь-яке штучно створене соціальне середовище завжди міститиме в собі такі зв'язки, які будуть відрізнятися від реальної дійсності, а отже, завжди

зберігатимуть відомий кут розбіжності із життям. Громадянське правове суспільство утворюється особливою культурою – культурою самоврядування. Виховна й освітня робота освітніх закладів щодо цього стають ключем до розв'язання економічних, соціальних та особистісних проблем.

Діяльність учителя у цьому напрямку будується на концепції: ученя формується як особистість у певному соціальному мікросередовищі й активно з ним взаємодіє. "...Перша вимога, яку ми застосовуємо до вчителя, полягає в тому, щоб він був науково освіченим професіоналом й істинним учителем раніше, ніж математиком, словесником тощо. Лише точні знання, точний розрахунок й твереза думка можуть стати справжньою зброєю педагога. У цьому розумінні первісний ідеал педагога – няньки, який би вимагав від нього теплоти, ніжності й турботи, зовсім не відповідає нашим станам" (3, 365).

Учитель повинен жити в шкільному колективі, як його невід'ємна частина, і у цьому розумінні стосунки вчителя та учня можуть досягти такої сили, прозорості й висоти, що вони не знайдуть нічого рівного собі у всій соціальній школі людських стосунків. Виховна робота педагога повинна бути обов'язково зв'язана з його творчою, суспільною і життєвою роботою.

"Лише той, хто володіє творчою жилкою у житті, може претендувати на творчість у педагогіці. Ось чому в майбутньому педагог стане діяльним учасником життя. У галузі чи теоретичної науки, праці чи суспільно-практичній діяльності він завжди через предмет свого викладання буде пов'язувати школу із життям", стверджував Л.С.Виготський (3, 366). Чи можемо сьогодні ми сказати, що досягли цього, чи рухаємося саме в цьому напрямку? Ось у чому стратегічна наша перспектива.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольд В.И. Путешествие в хаосе//Наука и жизнь.2000.– №12.–С.2–10.
2. Блонский П.П. Педагогика. – М., 1924.
3. Виготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т.– Т.2.– М.,1982.
4. Герbart И. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания/ Хрестоматия по истории зарубежной педагогики/Сост. А.И.Пискунов.– М.,1971.
5. Кершенштейнер Г. Школа будущего – школа работы/ Хрестоматия по истории зарубежной педагогики/Сост. А.И.Пискунов.– М.,1971.
6. Монтень М. Опыты/ Хрестоматия по истории зарубежной педагогики/Сост. А.И.Пискунов.– М.,1971.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Валерій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, завідувачий кафедрою педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей розвитку вчительських кадрів.

ОСВІТА – ДЖЕРЕЛО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ Й ЛЮДСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Арон Розенберг

Стаття порушує ряд проблем розвитку освіти в Україні.

The article deals with some problems of development of education in Ukraine.

В одній з останніх своїх статей Василь Сухомлинський висловив думку, що ХХ століття увійде в історію як “вік Людини”. На жаль, не судилося. ХХ століття “подарувало” людям жорстокі війни, голодомор та епідемії, масові репресії, природні й суспільні катаклізми. Проте видатний педагог дивився у майбуття і залишив надію на ХХІ століття. Хоча його початок не викликає оптимізму, не варто втрачати надії. І справді, “американська трагедія” 11 вересня 2001 року стала трагедією всього людства. Вона помітно ускладнила умови розвитку людини та взаємини в суспільстві. Змінилося ставлення до природи, до суспільних відносин, до своєї діяльності.

Тим важливіша місія освіти. Саме вона, дивовижний витвір людського розуму, наділена благородним призначенням, займає почесне місце в суспільних відносинах, покликана активно втручатися в управління соціальними та моральними процесами, що відбуваються в суспільстві. Саме вона надає людині сили для всебічного пізнання та розумного перетворення навколишнього світу, для саморозвитку особистості та розвитку всього суспільства. Сьогодні особливої уваги потребує особистість, її внутрішній світ, її запити, почуття. Особистість займає центральне місце в освітньому просторі.

Історія країн світу, надто ХХ століття, переконливо доводить, що передовою в майбутньому буде та нація, держава, яка сьогодні забезпечить найкращі умови для освіти підростаючих поколінь. Однією з важливих особливостей освіти є її випереджувальний характер. Важко надіятись на прогрес у розвитку суспільства без належної уваги до проблем освіти.

Отже, освіта – основа прогресу, джерело розвитку особистості й через неї – усього суспільства. Це відчувається в основних сферах життєдіяльності людини.

Економічна сфера. Немає потреби доводити, що через освіту людина прилучається до виробничої діяльності, оволодіває необхідними вміннями та навичками. Досить нагадати, що саме поняття “Знання” не що інше, як результат узагальнення людського досвіду. При допомозі знань підростаючі покоління засвоюють досвід старших поколінь і таким чином реалізують себе у виробничій діяльності. Вдосконалення виробництва, спрямоване на зміцнення економіки, також реалізується при допомозі знань, вироблених людством. По-друге, в системі освіти

безпосередньо й цілеспрямовано здійснюється підготовка фахівців для різних галузей народного господарства, які, власне кажучи, і творять економіку. Таку ж роль відіграє освіта в підготовці наукових працівників, у створенні самої науки, впровадження досягнень якої у виробництво – потужна рушійна сила в розвитку економіки країни. При цьому освіта займає проміжне становище між наукою і суспільним життям, виробництвом. Взаємодіючи між собою, освіта та наука взаємно збагачують одна одну.

Соціальна сфера. Право на освіту – одне з найважливіших досягнень людської цивілізації. Воно виступає потужним чинником боротьби із соціальною нерівністю. Реалізація права на освіту створює для всіх членів демократичного суспільства однакові умови для розвитку своїх генетично зумовлених задатків і здібностей, відкриває шлях до особистісної самореалізації, що значною мірою зумовлює справжнє, неперехідне людське щастя. Новим виявом справжнього демократизму є прагнення в останні роки ряду передових країн забезпечити кожному громадянину базову освіту. В демократичному суспільстві освіта має незаперечний пріоритет державної політики, пошановується всією громадськістю.

Духовно-моральна сфера. Основою духовного життя людини є її світогляд. Він відкриває очі на навколишнє життя, сприяє світосприйманню та світорозумінню, слугує дороговказом, допомагає у реалізації життєвих планів, зумовлює поведінку, ставлення до навколишньої дійсності. А світогляду без освіти, без знань не буває. Освіта вводить людину в світ знання та незнання, прилучає до досягнень світової культури, до загальнолюдських цінностей. Освіта – головний фактор інтелектуального виховання, яке відіграє провідну роль у гармонійному розвитку людини. Без знань немає ні логічного мислення, ні вмінь творчої діяльності. В освіті людина черпає знання про норми та правила поведінки в суспільстві. На основі цих знань у взаємодії з почуттями та навичками поведінки формуються переконання, формується моральна культура. Знання про природу, про її роль у житті людини, про зміст і користь природоохоронної діяльності сприяють формуванню екологічної культури. Важко заперечувати роль освіти у вихованні естетичного ставлення до навколишнього світу, що полегшує його пізнання, робить людину добрішою, більш чутливою, схильною до співпереживання та доброчинності.

Не тільки розкрити, а й навіть перелічити все, що дає освіта для розвитку особистості, досить нелегко. Але й те, про що вже сказано, дає підстави

для, принаймні, одного важливого висновку. Багато років звичайним вважалося, що основними цінностями освіти є знання, уміння та навички. Про це йшлося на всіх рівнях освітньої діяльності й навіть у численних наукових працях. Сьогодні, коли система освіти поступово звільняється від диктату та необґрунтованих маніпуляцій, змінюються орієнтири. Потреби розвитку людини й суспільства, закономірності педагогічного процесу, аналіз багаторічного досвіду освітньої діяльності, поглядів видатних педагогів минулого – все веде до висновку: головна цінність освіти – індивідуальність учня. Саме на цьому зосереджена увага педагогічної громадськості. Саме чинники впливу освіти на розвиток особистості стали основним предметом розмови на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти.

Нові вимоги сьогодення викликають потребу нового підходу до організації освітньої діяльності. Йдеться про модернізацію освіти, основна суть якої – перехід від репродуктивної освіти до творчої, послідовно гуманної освіти. Щоб виправдати таке своє покликання, освіта має бути особистісно орієнтованою, цілеспрямовано дійти до кожного учня, створивши йому можливість для особистісного самовираження, для розвитку свого інтелекту та здібностей, для досягнення щастя. Освіта має передусім піклуватися про долю людини, а потім – вже про суспільство. Власне кажучи, це цілком природно: вільна, щаслива й високоосвічена особистість буде активно дбати про інтереси суспільства. Особистісно орієнтована освіта буде ефективною, коли її безпосереднім продуктом стане “живе” знання, тобто не те, що завчено чи просто запам'яталося, не таке, що засвоюється, а таке, що здобувається учнем через осмислення і вироблення власної оцінки явищ, речей, подій і т.ін. Самостійно, при допомозі вчителя, здобуваючи знання, учень виступає творцем, власником і розпорядником знань. Живе знання – не нерухомий “капітал”, а дійовий чинник, свідок інтелектуального розвитку власника й надійний помічник у його пізнавальній діяльності. Учень оперує ним у навчанні та пізнанні навколишнього життя, використовує його в повсякденній практиці. На основі живого знання здобуваються нові знання, будується процес самонавчання, самоосвіти. Учень здобуває уміння самостійно вчитися, свідомо ставитися до своїх обов'язків, раціонально використовувати свої можливості й створені умови в пізнавальній та практичній діяльності. Таким чином живе знання стає реальною і важливою цінністю освіти.

Щоб освіта всебічно та ефективно сприяла розвитку особистості, важливо будувати навчально-виховний процес на евристично-дослідницьких засадах, так, щоб учні вчилися систематично мислити, шукати, творчо ставитись до виконання навчальних завдань, виявляти пізнавальну ініціативу. Це вимагає створення ефективних інноваційних технологій навчання,

здатних відчутно й цілеспрямовано вдосконалити навчально-виховний процес. Сьогодні вчені та педагоги-практики розробляють і пропонують освітнім закладам чимало інноваційних технологій навчання та виховання. На жаль, далеко не всі вони виправдовують себе, можуть вважатися доцільними. Для того, щоб технологія змогла відіграти належну їй роль і бути рекомендованою для творчого використання, вона має відповідати, принаймні, чотирьом основним вимогам:

1. Сприяти розвитку особистості дитини.
2. Стабільно давати високі результати, що переконливо доводять переваги нової технології.
3. Забезпечити комфортні умови діяльності учнів, не допускати їх фізичного перевантажування, організаційних незручностей, враховувати доцільність і готовність переходу до різних видів та форм пізнавальної діяльності.
4. Забезпечити комфортні умови діяльності вчителів, враховувати їхню позицію, їхню думку про доцільність і готовність використовувати інноваційну технологію.

Серед технологій, що пропагуються, ряд таких, які пов'язані з використанням машинного програмування, найчастіше – комп'ютерної техніки. Немає сумніву в тому, що машинно-обчислювальна техніка значно вдосконалює процес здобування знань, підносить на вищий щабель пізнавальні можливості учнів. Комп'ютер створює багате й доступне інформаційне джерело, значно розширює обсяг інформації, якою може скористатися учень, сприяє виокремленню основних, опорних знань, а головне – привчає учня працювати самостійно, тобто сприяє індивідуалізації навчання. Разом з тим недостатньо продумана організація навчання при допомозі комп'ютерної техніки, позбавлена діалектичного зв'язку зі словом учителя й емоційного фону, може дати негативні результати для розвитку особистості. Глобалізація інформаційних технологій може призвести до того, що духовні цінності – думки, погляди, почуття і т.ін. – можуть виявитися заміненіми, витісненіми технологічними поняттями, цифрами, формулами, схемами. А це – безпосередня перешкода реалізації освітою свого основного завдання – розвитку людини. Знання лише тоді повноцінно сприяє розвитку особистості, коли воно пронизує усі сфери життєдіяльності людини – раціональну, емоційну та поведінківську. Або, образно кажучи, на думку багатьох педагогів, знання приносить бажану користь лише тоді, коли воно проходить через серце.

Окремо доцільно сказати про позаурочну виховну роботу як важливу складову освіти. На жаль, тут нам нічим похвалитися. У своїй доповіді на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти Міністр освіти і науки України В.Г. Кремень змушений був визнати, що “становлення нової системи виховання не відбулося”. З тривогою за стан виховання школярів і молоді порушували

назрілі проблеми делегати з'їзду й запрошені гості. Проблеми ці стосуються як діяльності освітніх закладів, так само й несприятливого інформаційно-культурного простору в суспільстві, негативного впливу засобів масової інформації, часто – літератури, мистецтва, низької педагогічної культури сім'ї тощо.

Забезпечити повну реалізацію призначення освіти в розвитку людини та суспільства можливо тільки при взаємодії ряду важливих чинників. Йдеться, передусім, про практичне ставлення держави та громадськості, про послідовну пріоритетність освіти в суспільстві. Не менш важливе очищення моральної атмосфери в суспільстві, створення сприятливого навколишнього клімату для засвоєння школярами та молоддю загальнолюдських цінностей, для виховання високоморальних громадян України. Значного піднесення свого рівня вимагає виховна діяльність освітніх закладів та окремих працівників. У кожному освітньому закладі, надто в кожній загальноосвітній школі, має бути створена гнучка й ефективна система позаурочної виховної роботи, що охоплює діяльність учителів, вихователів, працівників позашкільних освітніх закладів, взаємодію із сім'єю та громадськими організаціями, з широкою громадськістю тощо. Головну роль у цій системі відіграє особистість педагога-вихователя, його вміння зрозуміти внутрішній світ вихованця та організувати його життя таким чином, щоб дитина змогла знайти гідне місце серед людей і насамперед серед ровесників, розвивати свої здібності і врешті-решт реалізуватися в житті як особистість.

Безумовно, у виховній роботі виникає чимало складностей, виникають серйозні проблеми. Одна з них – виховання в учнівському колективі. Оскільки в наші дні модна критика тоталітарної системи, і в пресі нерідко виявляється критичне ставлення до виховання в радянській школі, то чимало педагогів піддають сумніву доцільність колективного виховання, заперечують право на співіснування здорового індивідуалізму й колективізму. Тим часом вони забувають, що людині з дитинства притаманні потяг до об'єднання, до колективу такою ж мірою, як і схильність до індивідуального розвитку. Не можна забувати, що спілкування – одна з найважливіших умов розвитку особистості. Якщо ще врахувати, що організація життя та діяльності дітей – надійний, ефективний шлях і, власне кажучи, основний зміст виховання, то стане зрозумілим, чому не можна відкидати такий важливий, випробуваний життям засіб педагогічного управління розвитком особистості, яким є організація учнівського колективу,

поєднання у ньому інтересів особистості та всього колективу.

Серед важливих проблем виховання, що потребують творчого розв'язання, проблема організації учнівського самоврядування, про яку говорилося на вчительському з'їзді. Функціонування учнівського самоврядування активізує життя дітей, допомагає дитині в особистісній самореалізації, сприяє формуванню умінь і навичок реалізації у житті патріотичних почуттів, громадянських прав та обов'язків, учить жити в демократичному суспільстві.

Розвиткові освіти покликана сприяти педагогічна наука. На жаль, вона мало уваги приділяє проблемам виховання. Щоправда, в педагогічній пресі останнім часом з'являються цікаві ідеї. Однак вони не підкріплюються переконливими технологіями й часто залишаються просто деклараціями. Потрібно сподіватися, що справа поліпшиться з виокремленням у системі Академії педагогічних наук України науково-дослідного інституту загальних проблем виховання.

Освіта – справа всього народу, всього суспільства. Це ніби всі розуміють, всі визнають. Та коли це розуміння, це визнання втілиться в конкретні справи, а відповідальність і творчість освітянських працівників досягне належного рівня, освіта в нашій країні слугуватиме надійним каталізатором економічного, соціально-політичного та духовного розвитку, активно сприятиме перетворенню ХХІ століття у "вік Людини".

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гришина Тетяна. Технологічний потенціал учителя в аспекті реформування освіти // Рідна школа. 2001. Серпень.
2. Закон України "Про освіту". –К.: Генеза, 1996.
3. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования// Педагогика. 1997. № 5.
4. Кузь Володимир. Глобалістика: Економіка та освіта // Рідна школа. 2001. Вересень.
5. Освіта в Україні. Доповідь Міністра освіти і науки України на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти // Освіта України. 2001. 12 жовтня.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Розенберг Арон Якович – доктор педагогічних наук, професор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: філософія освіти, розвиток пізнавальної активності учнів і студентів, педагогіка Василя Сухомлинського.

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В АСПЕКТІ АКСІОЛОГІЧНОГО ОРІЄНТУВАННЯ І СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Володимир Дряпика, Тетяна Гаміна

У статті аналізуються соціально-педагогічні аспекти формування ціннісних орієнтацій та соціального розвитку учнівської молоді у сучасному освітньому просторі

In clause the social - pedagogical aspects of formation valuable of orientations and social development of learning youth in modern education are analyzed

Необхідність розв'язання глобальних проблем, що постають перед людством на початку третього тисячоліття, вимагає високого рівня освіти, зростання інтелектуальних і духовних ресурсів суспільства. Політичні й економічні перетворення, зміни соціокультурної ситуації не могли не торкнутися сфери освіти. І хоча величезні духовні багатства, які були нагромаджені в нашій країні протягом століть, не зникли, система ціннісних орієнтирів зазнала суттєвих змін, а певною мірою і негативно деформувалася. Найбільше гостро це переживається у молодіжному середовищі: старі ідеали викликають сумніви й зневіру; нові, достатньо переконливі за значущістю і цінністю ще не сформовані. Становище, що створилося, спровокувало так званий "аксіологічний вакуум свідомості" – не тільки учня, але і його батьків, старших товаришів, учителів, наставників.

Аналіз наукової літератури дає уявлення про сучасний рівень розробленості проблеми аксіології та соціології виховання як у цілому, так і окремих її аспектів. Питання цінностей і ставлення до них людини знайшли відображення у працях філософів (В.О.Василенко, О.Г.Дробницький, А.Г.Здравомислов, М.С.Каган, В.А.Малахов, В.Б.Ольшанський, Г.І.Полушин, І.С.Попов, Л.Н.Столович, В.П.Тугаринов, Н.З.Чавчавадзе, Б.О.Чагин, Ю.В.Шаров та ін.), які розглянули зміст і типологію цінностей, значення їх як чинників функціонування суспільства. Було досліджено загальнопсихологічні закономірності взаємозалежного розвитку психіки, естетичної свідомості та діяльності суб'єкта, їхню динамічну структуру, принципи регуляції та саморегуляції цих процесів (О.Г.Асмолов, О.О.Бодальов, Л.С.Виготський, В.А.Крутецький, В.Л.Леві, О.М.Леонт'єв, В.О.Моляко, В.М.М'ясищев, І.П.Павлов, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, Д.М.Узнадзе, П.М.Якобсон та ін.).

Протягом останнього десятиріччя істотно зріс інтерес до вивчення зазначеної проблематики в Україні, особливо в площині гуманізації та гуманітаризації освіти (І.Д.Бех, В.Г.Бугенко, І.А.Зязюн, В.Г.Кузь, О.Г.Мороз, О.Я.Савченко, С.Я.Харченко, Р.І.Хмельюк, Г.П.Шевченко та ін.). Здійснено дослідження змісту й основних компонентів ціннісних орієнтацій особи (В.П.Анненков, О.Н.Дем'янчук, М.П.Журавльова, О.М.Олексюк, Р.М.Рогова, Р.П.Шульга та ін.).

Моделюється специфічна педагогічна стратегія, зорієнтована на нову соціальну реальність, у лоні якої відроджується і розвивається вітчизняна та світова культури (Л.Г.Коваль, Г.М.Падалка, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, Г.С.Тарасенко та ін.). Проте аналіз філософської, психолого-педагогічної, культурологічної та соціологічної літератури засвідчив, що такий важливий аспект, як соціально-педагогічні ракурси формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді, ще не став предметом спеціального дослідження.

На основі ціннісних орієнтацій можна робити висновок про рівень соціального та культурного розвитку особистості учня, коли вихованість людини, стає дійовим засобом формування аксіологічних установок, які завжди тісно пов'язані з певними напрямками життєдіяльності, з соціалізацією особи. Водночас формування ціннісних орієнтацій молоді вимагає боротьби із споживацькою психологією, потворними формами культури, пропагандою жорстокості, насильства, непристойності тощо.

Демократичні перетворення, що відбуваються у наші дні, зняли ідеологічні обмежники в засобах масової інформації. Це призвело до інформаційного буму, внаслідок якого із Заходу поряд із справжніми культурними шедеврами, цікавими новачками в різних сферах життя у великих кількостях став проникати в Україну "ширпотреб", далекий від національних традицій і від загальнолюдських цінностей. У цих умовах саме культурно-освітні заклади повинні й можуть допомогти молодим людям правильно зорієнтуватися у виборі справжніх цінностей та ідеалів.

Розв'язання проблеми виховання ціннісних орієнтацій учнівської молоді вимагає з'ясування важливого в методологічному аспекті питання про співвідношення між соціалізацією і вихованням особи.

Процес соціалізації особи вивчається й розробляється філософами, соціологами, психологами, етнографами, педагогами порівняно недавно. Наприкінці XIX століття термін "соціалізація" вперше використали у своїх працях французький соціолог Г.Тард та американський учений Ф.Г.Гіддінг (5).

Вивчення процесу соціалізації індивіда почалося задовго до появи в науці цього терміна. Дослідники вивчали процес соціалізації та його складові, не користуючись цим терміном. І це не дивно, адже впродовж багатьох століть процес формування людини здійснювався незалежно від того, наскільки сама вона могла це усвідомити.

Релігійні філософи вважали соціалізацію важливим засобом адаптації особи. Вони

застерігали про можливість трансформації цього процесу в соціальний конформізм через некритичне ставлення до пропагандистських кліше, стереотипів масової свідомості. Вітчизняні філософи прийшли до висновку, що в післявоєнний період соціальний конформізм перемиг (7).

Тогочасна педагогіка донедавна розвивалася у межах, які були окреслені ідеями комунізму, а мета і зміст виховання зводилися до того, щоб полонити особу ідеями будівництва розвинутого соціалізму й “поступово перетворити її на автомат, машину” (В.В.Зеньковський). При цьому соціальний колектив виступав у ролі безжалісного володаря, котрий не визнавав над собою “ніякого вищого начала” (М.О.Бердяєв) (1).

Але в багатьох учених і практиків перемини в суспільстві на початку ХХ століття вселили надії на зміни обставин у вихованні дітей і юнацтва. У цьому напрямку активно працювали П.П.Блонський, П.Ф.Каптерев, А.С.Макаренко, С.Т.Шацький, В.М.Шульгін та ін. (2, 230–301).

Ідеї активного залучення дітей до продуктивної сільськогосподарської праці й праці на промислових підприємствах втілювали в життя С.Т.Шацький і А.С.Макаренко. Перший сповідував погляди соціальної зумовленості розвитку молодої людини і вважав, що вільної дитини не існує, а є дитина, яка віддзеркалює різний виховний вплив середовища, тому необхідна “педагогіка середовища”, в якій школа виступає провідним центром; другий визнавав, що головне для молодої людини – виховна сила колективу, котрий був для дитини й “розширеною сім’єю” та її “майбутньою долею”.

Інший спосіб розв’язання проблеми соціального виховання молоді пропонував В.М.Шульгін. Його ідея “поступового відмирання школи” полягала в повному усупільненні не лише приватної власності, але й освіти та виховання. Усі навкруги повинні навчати й виховувати, саме тому школа та сім’я будуть поступово відмирати як соціальні інститути (2, 281–282).

До кінця 30-х років сенс процесів виховання і соціалізації був зведений до становлення, формування молоді в умовах соціалізму й став дійовим інструментом ідеології, котра використовувала цей процес у значенні “соціалізація – більше соціалізму”.

Така ситуація проіснувала до 60-х років, коли зміна політичного клімату сприяла активізації педагогічної думки. Одним із прикладів цього процесу була і є школа нашого видатного земляка В.О.Сухомлинського. Головна цінність у ній – діти, тому вчений-педагог звернувся до процесу формування їхнього духовного життя, створення необхідних умов у сім’ї для більш ефективного виховання і соціалізації школярів.

У 1980-х – 2000-х роках проблема соціалізації почала вивчатися ще активніше. Великий внесок у її розробку здійснив І.С.Кон. У своїх працях він підкреслює, що будь-якому суспільству на всіх

етапах його розвитку відповідають різні стилі соціалізації, котрі детерміновані численними історичними, класовими, регіональними, політичними умовами. Навіть у межах одного етапу розвитку суспільства можуть існувати численні стилі соціалізації. Порівнюючи поняття “соціалізація” і “виховання”, І.С.Кон указує, що соціалізація містить і цілеспрямовані, й стихійні процеси, тому виховання – складова частина процесу соціалізації, а саме – цілеспрямована соціалізація (3, 133–166).

Виховання у широкому соціальному сенсі – сукупність формувальних впливів усіх суспільних інститутів, що забезпечують передачу з покоління до покоління нагромадженню соціально-культурного досвіду, моральних норм та цінностей.

У широкому педагогічному значенні виховання – процес цілеспрямованого формування особистості в умовах спеціально організованої виховної системи, що забезпечує взаємодію вихователів і вихованців. У вузькому педагогічному значенні виховання – спеціальна діяльність, що ставить за мету *формування* певних якостей, властивостей і ставлень людини.

Але тут виникає певне протиріччя, оскільки останнім часом лунають заклики відмовитися від спроб *формування* особистості й орієнтуватися на:

- 1) упорядкування всього спектра впливів на особистість і створення умов для прискорення процесів соціалізації для розвитку людини (В.Сластьонін, І. Ісаєв, А.Міщенко, Є. Шиянов);
- 2) організацію виховних ставлень (В.Безрукова);
- 3) створення педагогічних ситуацій (Б. Лихачов);
- 4) цілеспрямований розвиток особистості в межах виховних систем (В.Караковський, Л.Новикова, Н.Селіванова).

Небажання авторів використовувати поняття формування особистості зумовлено негативними асоціаціями з поняттям “вплив”, адже прихильниками радикальних змін у педагогіці воно ототожнюється з примусом, уявленням, яке суперечить принципам гуманізму й демократизації у вихованні (С.Самігін, В.Смірнов, Л.Столяренко).

Отже, виховання в широкому соціальному розумінні нерідко ототожнюють із соціалізацією, хоча логіку цих зв’язків можна було б охарактеризувати як позицію частини до цілого:

- соціалізація являє собою процес соціального розвитку людини в результаті стихійних та організованих впливів усієї сукупності факторів суспільного буття;

- виховання розглядається як один із факторів розвитку людини, що репрезентує собою систему цілеспрямованих формувальних впливів, взаємодій і взаємостосунків, які здійснюються у різноманітних сферах соціального буття.

Педагогів цікавить соціалізація людини на всіх її вікових етапах у двох аспектах. По-перше, вони досліджують її сутність стосовно соціально

контрольованої частини – виховання, його тенденції та перспективи, визначають принципи, зміст, форми й методи цього процесу. По-друге, вивчають суспільство як середовище, котре соціалізує, виявляють його виховні можливості для пошуку шляхів, засобів і методів використання позитивних впливів на людину.

Фундаментальні підходи до розв'язання проблем соціалізації характеризують наукові розробки А.В.Мудрика. Він вважає, що соціалізація є розвиток і саморегуляція людини протягом усього її життя в процесі засвоєння і відтворення культури суспільства. Дослідник позначає рівні процесу соціалізації та формулює їх наступним чином: стихійна й спрямована соціалізація. З погляду педагогіки доцільно, на думку А.В.Мудрика, етапи соціалізації зіставити з віковою періодизацією життя людини (4, 25).

Д.І.Фельдштейн використовує термін “соціалізація” в подвійному значенні. По-перше, як процес засвоєння і реалізації людиною соціального (норм, ставлень, різних виявів духовності тощо). По-друге, як реальну сутність дитини, котра дорослішає (6, 302–305).

Процес соціалізації певним чином залежить від тих норм, які прийняті в суспільстві та регулюють вимоги, котрі суспільство ставить людині, забезпечуючи її адекватне входження у соціальну діяльність. Соціалізація – процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення і розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини із соціальним оточенням, яке впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння та відтворення нею суспільних зв'язків, вартостей культури й життя.

Водночас поняття “соціалізація” є загальнонауковою категорією, яку в різних контекстах використовують суспільствознавці та гуманітарні дисципліни. Теоретичні концепції О.Канта, Е.Дюркгейма, К.Маркса, М.Вебера та інших філософів розглядають соціалізацію особистості в контексті її ставлення до цінностей життя і культури.

Виховні інститути, зокрема школа, аналізуючи реальності сьогодення, мають показати молодій людині альтернативні цінності, нагромаджені суспільством, розкрити їхнє значення. Адже коли молодій людині відома альтернатива, тоді можна пробудити в неї енергію творчої активності. Сенс освіти має полягати в тому, щоб знайомити учня, насамперед, з гуманістичною спадщиною. А оскільки остання виражається в ідеалах, заповідях тощо, то вони діють лише тоді, коли реалізуються в особистості вчителя і в практичному житті: без цього все це – абстрактні гасла. А в житті так і пануватимуть суспільні відносини, в яких людина перетворюється на річ. Таким чином, тільки синтез об'єктивних вимог щодо змісту діяльності й

суб'єктивного їхнього осмислення є підґрунтям формування соціально активної особистості.

Завдяки соціалізації людина залучається до суспільства через засвоєння мови певної соціальної спільноти, відповідних способів мислення, властивих даній культурі, форм раціональності й чуттєвості, прийняття норм, традицій, звичаїв, взірців поведінки та цінностей. Процес соціалізації охоплює всі можливості, за допомогою яких людина набуває соціальної природи й здатності брати участь у суспільному житті. У цьому процесі має діяти все оточення індивіда: сім'я, ровесники, вихователі й вчителі, друзі й знайомі, засоби масової інформації тощо. Важливо підкреслити, що перебудова системи освіти, яка відбувається на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, вимагає подолання певних стереотипів директивної педагогіки, що заважають виховній практиці сьогодення.

Таким методологічним підходом має стати особистісно зорієнтована концепція виховання Людини Культури. Адже, враховуючи попередній аналіз теорій аксіологічного виховання і соціалізації, а також спираючись на сучасні дослідження, можна стверджувати, що людина виступає єдністю трьох сутностей: природної, соціальної та культурної. І хоча єдність цих сутностей обґрунтовувалась у працях багатьох філософів, зокрема й у К.Маркса, вона практично не враховувалась у радянській педагогіці, яка брала на озброєння із марксистської теорії про сутність людини лише думку про неї як “про сукупність всіх суспільних відносин”. Практична ж вітчизняна педагогіка того часу зробила з цього висновок про те, що головна мета виховання – соціально значущі якості людини, її розвиток як члена суспільства, колективу. Такі погляди міцно закріпилися у шкільній практиці, де людину природну намагались якомога швидше переробити в соціальну, зовсім ігноруючи при цьому необхідність нагромадження нею культурного прошарку, котрий об'єднує і розв'язує проблему між природним та соціальним у людині. Ми впевнені, що тільки через культуру, здійснюється природне входження молоді особи в соціальне буття. Особистість знаходить свою ціннісну сутність, стає часткою людства, здобуваючи культуру й творячи її, тому *культурна сутність* людини є системостворювальним компонентом її соціального розвитку. Слід також підкреслити, що мета соціального розвитку людини має містити й практичну підготовку її до життя і діяльності в певному культурному середовищі.

З погляду психології та педагогіки процес соціального розвитку можна звести до трьох станів: потреби, інтереси, цінності. Виробляючи свої ціннісні орієнтири, цілі власної діяльності, людина соціалізується, спираючись не тільки на особисті враження і власний досвід (вони недостатні для виховання ціннісних орієнтацій у складному вирі сучасного життя). Згустки суспільного досвіду в загальному вияві – це є цінності життя, які в абстрактній формі акумулюються уявленням людей

про добро і зло, про те, що корисно, зручно, вигідно, про найбільш ефективні способи задоволення потреб та інтересів. Тріада: “потреби, інтереси, ціннісні орієнтації” є підґрунтям виховання і соціального розвитку особи, де остання ланка “ціннісні орієнтації” має спрямувальне значення.

Отже, під соціальним розвитком молоді ми розуміємо двобічний процес, в якому, з одного боку, людина засвоює соціальний досвід, норми, установки, цінності, що притаманні суспільству й соціальним групам, в які вона входить, з другого – в процесі соціалізації індивід активно відтворює систему соціальних зв'язків і набутий соціальний та культурний досвід. Соціалізуючись, молода людина збагачується досвідом і реалізує себе, здійснюючи вплив на соціум, що її оточує. Соціальний розвиток школяра передбачає, насамперед, формування його готовності до реалізації сукупності соціальних ролей. При цьому відбувається соціальне самовизначення – вибір учнями своєї ролі й особистої позиції у загальній системі соціальних стосунків, які передбачають їхнє входження у цю систему на підґрунті сформованих потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Бичко А.К. Теорія та історія світової і вітчизняної культури: Курс лекцій /Бичко А.К., Гнатенко П.І., Феоктистов А.М. та ін. – К.: Либідь, 1992. – 329 с.

2. История педагогики. Часть 2.: Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ“Сфера”, 1997.– 304с.

3. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Педагогика, 1988. – 215 с.

4.Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО “Модек”, 1997. – 32 с.

5. Смелзер Н. Социология: Пер. с англ. / Научн. Ред. В.А. Ядов. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.

6. Фельдштейн Д.И. Проблема возрастной и педагогической психологии. – М.: МПА, 1995. – 368 с.

7. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Прогресс, 1992. – 283 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Дряпика Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: соціальна робота з художньо-естетичного виховання молоді.

Гаміна Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія педагогіки, виховання учнівської та студентської молоді.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ШКІЛЬНОГО КУРСУ “ОСНОВИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ”

Степан Величко, Олександр Царенко

У світлі реалізації основних положень Національної доктрини системи освіти в пропонованій статті розглядається особливість підготовки майбутніх учителів до викладання шкільного предмета “Основи безпеки життєдіяльності” на різних циклах його вивчення та перспективні напрями розвитку Концепції у галузі безпеки життєдіяльності людини.

In the light of the development of the National doctrine of educational system, the article considers the peculiarities of preparing educational students for teaching “The Bases of Life Protection” as a school course, and the perspectives of the reconsideration and changing the Conception in the sphere of live protection.

Із здобуттям незалежності наша держава, намагаючись увійти у світове співтовариство, підписала ряд міжнародних угод, які стосуються безпечних умов праці та відпочинку громадян. Адекватні зміни внесені до законодавчої бази України. Зокрема, Конституція України визначила людину найвищою цінністю суспільства, а захист її життя, здоров'я і безпечне існування як основну функцію держави.

Саме одним із напрямів розвитку системи освіти України у ХХІ столітті є формування в учнів готовності відчувати явну та приховану небезпеку і берегти власне життя та здоров'я у різноманітних

ситуаціях. У зв'язку з цим із 2000–2001 навчального року в загальноосвітніх школах введено новий обов'язковий для вивчення курс “Основи безпеки життєдіяльності” (ОБЖД).

Зважаючи на те, що освітній напрям з основ безпеки життєдіяльності формує ставлення до найціннішого – життя і здоров'я людини, в перспективі цей предмет повинен зайняти важливе місце в переліку шкільних дисциплін базового навчального плану (1).

Аналіз розвитку суспільства свідчить, що будь-яка діяльність людини є потенційно небезпечною. Науково-технічний прогрес, створюючи умови для комфортного існування людини, є основною причиною збільшення кількості небезпек, які оточують її. Внаслідок цього з кожним роком збільшується кількість чинників, що негативно впливають на наше життя і здоров'я (2).

Отже, з одного боку, генезис суспільства необхідний і його зупинити не можна, а з іншого – не вдається звести до мінімуму кількість небезпек, бо серед них з'являються все нові й нові (хімічні сполуки, радіоактивне випромінювання,

електромагнітні поля тощо). Одночасно все більше набувають актуальності проблеми, пов'язані з безпечною взаємодією людини й середовища, в якому вона перебуває (3, 4).

Згідно з новою концепцією, розробленою фахівцями науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України (В.Кузнецов, В.Мухін та інші) (5), навчальний предмет "Основи безпеки життєдіяльності" у загальноосвітніх закладах є невід'ємною складовою громадянської освіти в широкому розумінні цього поняття. Він має виховне й практичне значення і заснований на інтеграції теоретичних і практичних знань учнів з природознавства, географії, трудового навчання, фізики, хімії тощо, а також ґрунтується на власному життєвому досвіді учнів відповідно до їхнього віку і психологічних особливостей кожного школяра.

Аналіз програми з основ безпеки життєдіяльності для загальноосвітніх навчальних закладів показує, що цей документ складається з двох блоків питань і охоплює всі аспекти безпеки життя та діяльності людини. Перший блок - це класичне висвітлення теоретичних питань безпеки життєдіяльності (психологічні, екологічні та валеологічні аспекти, безпека життєдіяльності в умовах надзвичайних ситуацій тощо), що ґрунтуються на міжпредметних зв'язках. Другий блок питань висвітлює особливості безпечного існування людини в сучасних умовах (охоплюючи теми: держава на захисті безпеки життя і діяльності людини, безпека дорожнього руху, пожежна безпека, електробезпека, радіаційна безпека, безпека на воді, безпека інформаційного простору, надзвичайні ситуації в житті сучасної людини, побутовий травматизм тощо). Всі ці положення відображаються на різних ступенях дванадцятирічної школи, що відповідають трьом освітнім рівням: початкова загальна освіта, базова загальна освіта, повна загальна середня освіта.

Програмою передбачається, що зміст освіти з ОБЖД має бути циклічним і представленим такими змістовними напрямками, які на кожному етапі розв'язують відповідні предметні завдання, що характеризуються чітко визначеним обсягом знань та вмінь:

1. *Початкова загальна освіта (1–4 класи):*

- у домашніх умовах;
- у навколишньому середовищі;
- у шкільному оточенні;
- здорові умови життя.

2. *Базова загальна освіта (5–9 класи):*

- у навколишньому середовищі;
- у людському оточенні;
- здоровий спосіб життя.

3. *Повна загальна середня освіта (10–12 класи):*

- надзвичайні ситуації;
- громадянська безпека;
- безпека в умовах профільного навчання.

Початкова загальна освіта – логічне продовження навчання у дошкільному періоді –

забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток. Учитель через застосування ігрових ситуацій, тренувань та інших форм активної діяльності молодших школярів повинен формувати в них уявлення про різні небезпеки, що можуть виникати навколо них, навчати їх правильно себе поводити в різноманітних життєвих ситуаціях, надавати необхідні знання безпечної поведінки в школі, на вулиці, вдома тощо. Особливу увагу потрібно приділяти поведінці учнів на воді (льоду), під час отруєнь та поведінці учнів як пішоходів.

Базова загальна освіта в основному завершує формування загальних навчальних умінь і навиків. Учні повинні зрозуміти, що на людину протягом її життя покладається багато обов'язків, головним з яких є збереження людини як невід'ємної частки природи. Всі форми й методи навчання, що використовуються вчителем на уроках, повинні бути спрямовані на формування в учнів моделі безпеки у надзвичайних ситуаціях, у побуті, на вулиці, у школі, в транспорті, під час відпочинку, у громадських місцях тощо. Учні повинні навчитися берегти та шанувати як своє життя і здоров'я, так і життя та здоров'я інших людей, берегти навколишнє середовище, добре володіти пов'язаними з цим питаннями, нормами законів України, вміти користуватися засобами індивідуального захисту людини, надавати першу допомогу та самопомогу при нещасних випадках, засвоїти прийоми підвищення психологічної стійкості в кримінальних ситуаціях (напад, зґвалтування, шантаж тощо), елементи самооборони.

Повна загальна середня освіта є останнім етапом шкільного навчання, під час якого завершується формування цілісної картини світу, оволодіння способами пізнавальної комунікативної діяльності, формуються вміння добувати з різних джерел інформацію, переробляти та застосовувати знання. Учитель повинен акцентувати увагу учнів на тому, що безпека людини, передусім, залежить від її особистих дій, від фізичних та психологічних можливостей, досвіду та вмінь. Завершуючи навчання, у школі, учні повинні бути здатними оцінювати свої фізичні, фізіологічні та психологічні особливості, що дасть змогу їм визначити своє місце в житті; володіти знаннями про права та обов'язки громадянина України; обирати оптимальну поведінку та відстоювати свої громадянські позиції в соціальних і військово-політичних конфліктах; володіти прийомами першої медичної долікарської допомоги, способами транспортування потерпілих тощо (6).

Відповідно до програми з основ безпеки життєдіяльності для загальноосвітніх навчальних закладів України на вивчення ОБЖД у кожному класі відводиться не менше 17 годин на навчальний рік. Для учнів перших класів трирічної школи об'єднується зміст програми для 1 і 2 класів

чотирирічної школи, враховуючи знання та вміння учнів.

Під час календарно-тематичного планування навчального матеріалу з ОБЖД учитель має право в межах наявних тем самостійно змінювати кількість годин на їхнє вивчення, враховуючи місцеві (регіональні) особливості (географічні, економічні, етнічні, демографічні, екологічні, суспільно-політичні), профіль навчання у класах, соціальні проблеми. Загальна кількість годин на вивчення курсу ОБЖД може бути збільшена за рахунок варіативної частини навчального плану. Всі зміни мають бути обговорені й погоджені з педагогічною радою навчального закладу.

У процесі підготовки до уроків учителів необхідно враховувати знання, отримані учнями при вивченні інших предметів, а також міжпредметні зв'язки. Зміст матеріалу з ОБЖД доцільно доповнити вивченням курсу "Екологічна безпека", факультативів і спецкурсів, системою позашкільної роботи.

Враховуючи означені особливості викладання ОБЖД у школі, для навчання майбутніх учителів методики викладання шкільного курсу "Основи безпеки життєдіяльності" ми пропонуємо увесь навчальний матеріал умовно згрупувати в п'ятнадцять тем, зміст яких студенти вивчають на лекційних і практичних заняттях.

На лекційних заняттях шкільного курсу ОБЖД розглядаються особливості планування, методика викладання предмета "Основи безпеки життєдіяльності" для різних вікових груп, критерії і норми оцінювання знань учнів, а також докладний зміст усіх розділів при трьох циклах його вивчення в школі.

На практичних заняттях студенти готують та обговорюють конспекти уроків з ОБЖД, плани проведення бесід та екскурсій, розробляють їхній зміст, аналізують та моделюються студентами під керівництвом викладача різноманітні педагогічні ситуації, які можуть виникнути в класі на уроках з основ безпеки життєдіяльності.

Особлива увага при вивченні шкільного курсу ОБЖД звертається на застосування сучасних технологій навчання і технічних засобів їх реалізації, зокрема: використання навчальних телепередач і відеопрограм ("Ситуація" – телеканал "УТ-2" - "1+1", "Надзвичайна ситуація" - телеканал "УТ-1", "Випадковий свідок" – телеканал "Інтер"), інформації, яка є в системі "Інтернет", педагогічних задач, проведення уроків у вигляді ділових ігор, визначення моделей безпеки для нестандартних ситуацій тощо (залежно від можливостей учителя).

Багато оперативної інформації є в газетах і журналах, які видаються Міністерством з надзвичайних ситуацій, зокрема "Рятувальник", "Надзвичайна ситуація" тощо.

Під час вивчення окремих тем курсу доцільним є проведення екскурсій, план яких складається завчасно.

Наповнення навчальних занять дослідницькою діяльністю забезпечується виконанням таких видів наукової роботи студентів: підготовкою повідомлень, написанням рефератів і курсових робіт, виконанням індивідуальних завдань за обраною тематикою.

Після вивчення шкільного курсу безпеки життєдіяльності студенти складають іспит (залік).

Отже, враховуючи вимоги інструктивно-методичного листа Головного управління закладів освіти від 26.06.2001 р. щодо вивчення "Основ безпеки життєдіяльності" у 2001-2002 навчальному році та Концепції "Безпека життя і діяльності людини" (5), ми пропонуємо під час підготовки студентів до викладання ОБЖД у педагогічних вищих закладах освіти значну увагу приділяти опрацюванню п'ятнадцяти базових тем, призначених для вивчення протягом трьох циклів у 1–12 класах. Орієнтовний розподіл часу на вивчення означених тем у педагогічному закладі наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Навчальний робочий план вивчення шкільного курсу "Основи безпеки життєдіяльності" студентами педагогічних вищих закладів освіти

N п/п	Теми	Кількість годин			
		Всього	Лекц.	Прак.	Сам.
1.	Вступ.Зміст і структура програми	4	1	1	2
2.	Безпечна поведінка дитини вдома	4	1	1	2
3.	Безпека в побуті	4	1	-	3
4.	Пожежна безпека	4	1	1	2
5.	Особиста безпека	4	1	1	2
6.	Правила дорожнього руху	4	1	-	3
7.	Навколишнє природне середовище	4	1	-	3
8.	Техногенне середовище	4	1	1	2
9.	Радіація і життя	4	1	1	2
10.	Соціальне середовище	4	1	-	3
11.	Безпека на відпочинку	4	1	1	2
12.	Здоровий спосіб життя	2	-	1	1
13.	Гігієна харчування	2	-	1	1
14.	Інфекційні захворювання	2	-	1	1
15.	Держава на захисті життя та гідності людини	4	1	-	3
Всього:		54	12	10	32

На наш погляд, для становлення безпеки життєдіяльності як науки зі своїм об'єктом дослідження, термінологією, теорією, методами, можливістю верифікації необхідно зосередити зусилля на умовах реалізації цієї Концепції, зокрема на: розробці державних стандартів освіти з проблеми безпеки життєдіяльності людини, вдосконаленні програм і створенні дидактичного забезпечення навчальних занять.

Для цього, крім навчально-методичних комплексів, пропонується створювати навчальні посібники з методики викладання ОБЖД для

підготовки майбутніх учителів за фахом "Вчитель безпеки життєдіяльності" як складової у підготовці вчителів фізико-математичних спеціальностей.

Досвід свідчить, що структурними компонентами таких видань мають бути:

1. Програма шкільного курсу (15 тем).

2. Навчальний робочий план.

3. Опорний конспект лекцій.

4. Навчально-методичне забезпечення практичних занять.

5. Тематика курсових робіт, рефератів та індивідуальних завдань.

6. Рекомендована література.

7. Додатки:

7.1. Конспекти уроків з ОБЖД з прикладами використання сучасних технологій навчання і технічних засобів їх реалізації.

7.2. Зразки проведення позакласних заходів.

7.3. Приклади реалізації міжпредметних зв'язків при вивченні ОБЖД.

7.4. Вказівки й поради до проведення екскурсій із учнями різних вікових груп.

Такий підхід до реалізації сучасних вимог під час підготовки фахівців з безпеки життєдіяльності сприяє одержанню позитивних результатів, і зокрема:

а) у процесі навчання студентів:

- активізує навчальну діяльність;

- надає процесу навчання ознак пошуково-дослідницької діяльності;

- підвищує рівень самостійності суб'єктів навчання;

- дає змогу опанувати досить значний обсяг навчального матеріалу в межах відведеного часу;

б) у соціальній сфері:

- сприяє підвищенню культурного рівня населення, яке охоплено системою освіти, що виявляється у поліпшенні здоров'я людей та зменшенні кількості нещасних випадків;

- збільшує кількість фахівців, які працюють у державних органах захисту населення, що обов'язково приводить до вдосконалення системи захисту людини (згідно з Концепцією).

Одночасно процес підготовки та перепідготовки фахівців з ОБЖД приводить до

підвищення якості освіти в цій галузі та створює додаткові умови для активізації наукових досліджень з безпеки життєдіяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпека життєдіяльності: Навчальний посібник/ За ред. Я.Бедрія.– Львів: Афіша, 1998.– 275 с.

2. Гнатюк О.В., Гнатюк М.Р. Основи безпеки життєдіяльності. 7 клас: Посібник для вчителів.– Харків: Скорпіон, 2001.– 64 с.

3. Джигирей В.С., Жидецький В.Ц. Безпека життєдіяльності: Навчальний посібник.– 3-є вид., доп.– Львів: Афіша, 2000.– 256 с.

4. Лапін В.М. Безпека життєдіяльності: Навч. посібник.- 3-є вид., стер.– Л.: Львів. банк. коледж; К.: Знання, КОО, 2000.– 186 с.

5. Інформаційний вісник Міністерства освіти і науки України, №2 –, К.:Педагогічна преса, 2001.– С.7–29.

6.Програма з основ безпеки життєдіяльності для загальноосвітніх навчальних закладів України// Інф. зб. Міністерства освіти України. – №22. – К.: Педагогічна преса, 1999.– 32 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Величко Степан Петрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дидактика фізики середньої та вищої школи, розробка й впровадження засобів навчання нового покоління.

Царенко Олександр Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін та трудового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів, впровадження сучасних засобів навчання у середній і вищій школах.

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ: ЗВИЩЕ І СУТНІСТЬ

Катерина Балютіна

Автор статті доводить, що із суб'єктивних причин оцінювання не може бути об'єктивним, а отже, позбавлене сенсу. На її думку, важливим є формування самооцінних суджень школярів, оскільки це є неодмінною умовою розвитку особистості.

The author of the article proves that according to the subjective reasons the evaluation can't be objective and thus it lacks sense. To her mind the most important thing is to form self-evaluation judgements of the students as it is one of the integral conditions of personality's development.

Переосмислення мети та завдань освіти в Україні змінило погляди освітян на визначення результатів навчальної діяльності школярів. Це призвело до запровадження нової шкали оцінювання, побудованої за принципом урахування особистих досягнень учнів у плані формування в них основних компетентностей. Однак, заміна кількісного показника та розробка інших критеріїв

оцінювання навряд чи стануть поштовхом до кардинальних змін у системі оцінювання, оскільки при видимій спробі змінити зміст і форму, залишається лише модифікацією попереднього варіанта. (Див. Порівняльну таблицю)

Порівняльна таблиця чотирибального та дванадцятибального оцінювання

4-бальна шкала оцінювання	12-бальна шкала оцінювання
Об'єкт оцінювання	
<u>Знання, уміння й навички учнів</u>	<u>Знання, уміння й навички учнів, досвід їхньої творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності</u>
Функції оцінювання	
<u>контролююча, навчальна, виховна, діагностична.</u>	<u>контролююча, навчальна, виховна, діагностико-коригуюча.</u>
Основні принципи оцінювання	
<u>принцип систематичності, принцип тематичності, принцип об'єктивності, принцип своєчасності</u>	<u>принцип систематичності, принцип тематичності, принцип об'єктивності</u>
Види оцінювання	
<u>поточне, тематичне, підсумкове, попереднє</u>	<u>поточне (на розсуд учителя), тематичне (обов'язкове), підсумкове (обов'язкове)</u>
Засоби оцінювання	
<u>оцінка в балах за 4-бальною шкалою, вмотивоване оцінне судження вчителя</u>	<u>оцінка в балах за 12-бальною шкалою, аргументовано вмотивоване оцінне судження вчителя</u>
<u>Норми оцінювання знань, умінь і навичок учнів</u>	<u>Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів</u>
До уваги береться:	
<u>Якість знань, їхня міцність, правильність, повнота, глибина, осмисленість у плані відповідності програмним вимогам; ступінь сформованості загальних та предметних умінь і навичок:</u> - загальнонавчальних; - загальнопізнавальних; - організаційних; - контрольних-оцінних.	<u>Рівень сформованості в учня компетентностей, основними групами яких визначено:</u> - соціальні; - полікультурні; - комунікативні; - інформаційні; - саморозвитку та самоосвіти; - ті, що реалізуються у прагненні й здатності до продуктивної творчої діяльності.

Як і раніше оцінна діяльність залишилася прерогативою вчителя. І хоч тепер він має оцінювати рівень досягнень учнів, а не ступінь його невдач, уже саме існування низьких і високих балів суперечить поставленій меті. У будь-якому випадку найменшу кількість балів отримуватимуть одні й ті ж учні класу. Як звичайно, ними будуть діти, що відстають у розвитку, мають певні фізичні вади, сором'язливі тощо. Низька успішність у навчанні визначатиме ставлення класного колективу до них як до меншвартісних, породжуватиме в цих дітей відчуття власної недосконалої, страх перед кількісним показником, неприязнь до вчителя. Це призводитиме до виникнення в згаданій частині школярів стресів, комплексу неповноцінності, відрази до навчання, що стане причиною руйнації їхнього психічного здоров'я та появи "важких" підлітків.

Крім того, оцінка в балах та вмотивоване оцінне судження вчителя націлюватимуть усіх учнів класу на отримання вищих показників як на

головний результат навчання, викликатимуть у школярів бажання заслужити прихильність педагога. А це створюватиме передумови для постійної орієнтації вихованців на авторитет, тим самим стримуючи в них формування активної життєвої позиції та стимулюючи схильність до конформізму.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок: залишаючи за собою право оцінювати навчальні досягнення учнів, ми тим самим залишаємося на позиціях авторитарної педагогіки, що суперечить принципам гуманізму та демократизму, на засадах яких ґрунтується освіта в Україні сьогодні.

Що стосується нових критеріїв оцінювання, то якими б досконалими та об'ємними вони не були, сприйняття та осмислення їх учасниками педагогічного процесу буде суб'єктивним. А це означає, що на визначення показника досягнень школяра впливатимуть здатність педагога запам'ятати зміст критеріїв, його уявлення про достатність цих досягнень для даної дитини, рівень знань самого вчителя, його вимогливість, особисті симпатії до учня, почуття гумору, настрої, темперамент тощо, ну і, звичайно ж, уміння самого школяра продемонструвати ці досягнення, яке, в свою чергу, залежатиме від його індивідуальних особливостей. Отже, природна неповторність кожної людини сама по собі заперечує можливість існування єдиних критеріїв та об'єктивної оцінки. Таким чином, ставлячи собі за мету оцінити рівень досягнень учнів, ми свідомо віддаємо себе в полон ілюзій. А якщо взяти до уваги той факт, що поняття кількість і якість не тотожні, сумнівною є сама бальна система як така.

У той же час, оцінки в людській діяльності відіграють надзвичайно важливу орієнтаційно-спонукальну роль. Саме оцінювання явищ і подій, що відбулися, дає соціальному суб'єктові можливість координувати та коректувати наступні дії і поведінку. Як суспільна істота, людина не може не зважати на думку оточення, а особливо тих, хто є для неї авторитетом. Зокрема для школярів таким авторитетом завжди є вчитель (згадайте слова власного сина чи доньки: "А Оксана Валентинівна, тату, сказала зробити так!.."). Тому значення для кожного з них оцінних суджень педагога про їхню поведінку й навчальну діяльність важко переоцінити. А це вже є вагомим аргументом "за" на користь педагогічної оцінки.

Вищесказане дає змогу виявити загострення суперечностей явища оцінювання, що є свідченням необхідності його якісного перетворення. За законами діалектики, розв'язання суперечності передбачає заперечення старого новим за умови збереження позитивного змісту старої якості (спадкоємність є характерною рисою процесу розвитку явища).

Виходячи з цього, оскільки мета освіти сьогодні полягає в тому, щоб виховати особистість, навчити її мистецтва жити (до цього нас спонукає

демографічна ситуація у нашій країні), змістове значення оцінки як компонента навчальної діяльності має відповідно змінитися. Адже виховання особистості, насамперед, передбачає високий розвиток її самосвідомості, що виражається в самопізнанні, самоаналізі, самокритичності та, зокрема, самооцінці, і виступає внутрішнім регулятором цілеспрямованої діяльності індивіда. А тому важливою є не стільки оцінка сторонньої людини (нехай навіть ідеально об'єктивного вчителя), скільки самооцінка учня.

Вагомим аргументом на користь самооцінки також виступає той факт, що людині як частині Природи властиві саморух і саморозвиток. Тому сьогодні, замість нав'язування учневі своєї думки про нього, учитель має стимулювати його до здійснення самооцінних суджень.

За таких умов об'єктом оцінювання має стати, як свого часу пропонував Ш.Амонашвілі, ставлення учня до процесу учіння, його власні думки і судження ну і, звичайно ж, практичні вміння та навички.

Відповідно розширяються функції оцінювання. Крім визначених, додамо функції самонавчання, самоконтролю, самодіагностики, самокорекції та самовиховання.

Іншими стануть провідні принципи. На мою думку, перевагу варто надати таким із них як:

- принцип спрямованості на всебічний і гармонійний розвиток особистості;
- принцип оптимального поєднання різних форм та засобів оцінювання;
- принцип поступового переходу від оцінних суджень учителя до взаємо- і самооцінки;
- принцип самокритичного ставлення до результатів власних досягнень;
- принцип усвідомленості необхідності саморозвитку та самовдосконалення.

Що стосується видів оцінювання, то вони мають бути найрізноманітнішими: попереднє (навчальне), повторне, поточне, тематичне, підсумкове, проміжне тощо та проводиться у будь-якій формі. Це сприятиме активізації навчальної діяльності школярів.

Вибір засобів оцінювання має бути спрямованим у бік формування в учнів потреби та вміння аналізувати й оцінювати поведінку та діяльність оточення для перенесення цих умінь на себе, що сприятиме розвитку самосвідомості школярів, а відтак перетворенню їх на суб'єктів пізнання. Тому поруч з оцінним судженням педагога варто пропонувати вихованцям:

- а) здійснити взаємо(само)оцінку;
- б) виступити в ролі "чорного" чи "білого" критика поведінки або вчинку однокласника (власних дій);
- в) систематично поповнювати папку особистих досягнень (так зване портфоліо);
- г) відповісти на запитання анкети (тесту) тощо.

Відповідно до всього сказаного вище під час вивчення результатів навчальної діяльності учнів до уваги слід брати:

- мотиви, активність, наполегливість, старанність, охайність, самодисциплінованість, відповідальність школяра, його потяг до самоосвіти (ствалення учня до процесу учіння);

- уміння чітко, лаконічно та аргументовано висловлювати власні думки, толерантно ставитися до думок інших людей; спокійно сприймати критичні зауваження на свою адресу, а також самому критично ставитися до себе, оточення, до почутого чи побаченого; знання та дотримання норм етики спілкування; здатність будувати ланцюжки міркувань тощо (власні думки й судження школяра);

- уміння спостерігати, порівнювати, робити висновки, узагальнення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та передбачати; організовувати робоче місце, планувати свої дії, здійснювати самоконтроль, самоаналіз та самооцінку навчальної діяльності; працювати в групі, парі чи самостійно, дотримуючись інструкції; творчо застосовувати набуті знання на практиці, вміти здобувати їх з різних джерел; швидко орієнтуватися у будь-яких обставинах, приймати самостійні рішення і т. ін. (практичні уміння та навички).

Результатом цілеспрямованої діяльності вчителів на формування в учнів саме таких якостей і вмінь стане підвищена здатність їхніх вихованців до виживання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 2001. – 7 лютого, № 6. – С. 4–16.
2. Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів. Норми оцінювання знань, умінь і навичок / Упорядник Заїка А.М. – К.: Магістр – S, 2000.
3. Короткий психологічний словник / За ред. проф. В.І.Войтка. – К.: видавниче об'єднання "Вища школа" Головне видавництво, 1976.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педфакультетів. – К.: Абрис, 1997. – С. 122–133.
5. Філософський словник / За ред. члена-кориспонтента АН СРСР, академіка АН СРСР Шинкарука В.І., II видання перероблене і доповнене. – К.: Головна ред. Укр. Радянськ. енциклопедії, 1986.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Балютіна Катерина Миколаївна – викладач кафедри методики дошкільного виховання та початкової освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, пошукувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дидактичні умови виховання особистості першокласника в процесі учіння.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТИВНА НЕОБХІДНІСТЬ

Адам Бик

У статті обґрунтовується необхідність модернізації освіти України та визначається і характеризується структура сучасного уроку.

This article dwells on the necessity of the modernizing the education in Ukraine, defines and characterizes the structure of the modern lesson.

Глибокі перетворення, які відбулися на порозі ХХІ століття в усіх сферах життя українського суспільства, не можуть не охоплювати й досить консервативну, в доброму розумінні слова, освітню галузь. Адекватне усвідомлення цього факту на всіх рівнях функціонування національної системи освіти вимагає й адекватних дій щодо її модернізації у контексті фундаментальних цивілізаційних процесів. У цьому зв'язку особливо важливо визначити першочергові завдання, котрі за будь-яких умов мають бути реалізовані в системі освіти України. Сукупність цих завдань можна окреслити визначенням саме тих перетворень, які вимагають свого обов'язкового й повного врахування в процесі модернізації освіти як пріоритетної складової державотворчої політики України. Такими перетвореннями, на наш погляд, є:

1. Зміна освітньої парадигми України в контексті глобальних змін у цивілізаційному освітньому просторі. Причому така зміна освітньої парадигми має не тільки декларуватися як теоретико-методологічна установка, а й знаходити своє реальне втілення в усіх механізмах реформування освітньої галузі. Одним з таких механізмів є переорієнтація функціональної спрямованості освітньої системи. Адже нинішня освітня система, функціональна модель якої закладалася ще декілька століть тому, весь час функціонувала і продовжує функціонувати в режимі "від супротивного". Мається на увазі спрямованість процесу людського пізнання і спрямованість процесу навчання у сучасній школі. Якщо процес пізнання людиною істини спрямовується від живого споглядання до суспільної практики, то процес навчання у школі має полярно протилежне спрямування – від суспільної практики до живого споглядання. Що ж до істини як мети й предмета мислительної діяльності, то вона часто-густо залишається поза пошуковим полем інтелектуальних зусиль учнів. Для того, щоб переконатися у правомірності сказаного, достатньо проаналізувати процес навчання як цивілізаційне явище в його суспільно-історичному значенні. Спроектвавши функціональну модель навчання у школі на цивілізаційний хід людської історії в їх динаміці, взаємодії і розвитку, легко помітити різнополярність цих процесів. Так, якщо людська історія спрямовується у майбутнє, то навчання переважно спрямовується у минуле людської

історії. У цьому, на наш погляд, і полягає основна суперечність сучасної функціональної моделі системи освіти. Адже інтелектуально-продуктивні надбання людини як суб'єкта історії, закріплюючись цією ж історією у духовному й матеріалізованому досвіді людства значною кількістю маніпулятивних прийомів та способів великої кількості суспільних інституцій у рафінованому вигляді становлять зміст шкільної освіти. Таким чином, можна зробити висновок: цивілізаційний досвід у переробленому вигляді своєрідно відображається у навчальних планах і програмах, які, власне, й становлять нормативно-документальну основу навчання. А пошук, апробація та практична реалізація механізмів оптимального відображення цивілізаційного досвіду у навчальних планах і програмах має розглядатися як один з визначальних напрямів цілеспрямованої зміни освітньої парадигми України. Є певні сподівання, що такі механізми будуть віднайдені в процесі розробки й запровадження державних стандартів освіти. Правда, вже перший досвід реалізації державного стандарту початкової загальної освіти серйозно нівелює ці сподівання і ставить більше запитань, аніж дає на них відповіді.

2. Важливим напрямом цілеспрямованої зміни освітньої парадигми в Україні є формування системи конструктивної трансформації освітньо-наукового потенціалу навчальних програм у відповідні змістові компоненти підручників, посібників, навчально-методичних комплектів та інших засобів навчання. Особливої уваги цей аспект парадигмальних змін у національній системі освіти потребує на етапі розробки, виробництва, апробації та запровадження на конкурсній основі нового покоління підручників і посібників.

Наявна в Україні практика підручникотворення та забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів підручниками і посібниками серйозно стримує реалізацію інтелектуального потенціалу освітньої галузі та обмежує законодавчо закріплене право педагогічних працівників на вільний вибір методів, засобів і форм навчання. Намагання ж монополізувати індустрію підручникотворення не тільки не зніме гострі проблеми її розвитку, а й може взагалі дискредитувати державну політику стандартизації освіти.

3. Зміна освітньої парадигми в Україні неможлива й без освоєння принципово нової технології викладання як системоутворювального чинника навчання. Адже з усіх відомих, апробованих і освоєних у сучасній школі технологій викладання тільки окремі містять у собі потенціал для розвитку здібностей, творчих нахилів та обдарувань учнів і спрямовані на формування у дітей, підлітків, юнаків і дівчат досвіду творчої діяльності, умінь та навичок критичного мислення,

особистісного ставлення до цінностей та способів суспільного життя. Така ситуація в українській освітній системі пояснюється тим, що до останнього часу основним і майже єдиним інструментом викладання, яким володіли й переважно користувалися педагоги, було слово вчителя. Зовсім не применшуючи значення і можливості слова у викладанні та організації навчання, варто, однак, адекватно оцінювати його дидактичний потенціал в арсеналі сучасних інструментів викладання і навчання. Слово – це тільки один, хоч і дуже важливий, інструмент спілкування. А в арсеналі сучасного вчителя мають знайти чільне місце й інші інструменти спілкування як технологічні одиниці або “первинні клітинки” викладання. З поміж інших, зважаючи на значущість їхнього дидактичного потенціалу, можна виділити, наприклад, такі технологічні одиниці викладання, як: знаки, символи, зображення, звуки, жести, рухи, міміка, погляди, образи, імітація, почуття, дії, вчинки тощо.

З огляду на поглиблення технологізації освітньої діяльності значно зростає питома вага перелічених вище елементів технологічної моделі викладання. А це вимагає й відповідної зміни методики викладання, акцентування уваги не стільки на змісті та обсягах інформації, скільки на особистісно значущих прийомах, методах і формах її сприймання та переосмислення з позицій ціннісно-орієнтаційного підходу до навчання як суспільно організованого процесу.

4. Метою викладання є організація ефективного учіння. Учіння – це особливий вид індивідуальної освітньої діяльності особистості. Зміна освітньої парадигми в Україні в кінцевому підсумку передбачає докорінну зміну учіння як компонента навчання і стосовно самостійного процесу пізнання тих або інших складників змісту освіти в їх системі, єдності та взаємодії. При цьому учіння як індивідуалізований процес особистісно значущої освітньої діяльності має складну й внутрішньо суперечливу будову, і, безперечно, що дидактичну цінність має кожний структурний компонент процесу учіння. Але для цілей викладання на кожному з його етапів особливо актуальними й дидактично значущими є мотиви, засоби й результати учіння та їхня педагогічна корекція. Мета ж, завдання та зміст учіння мають сприйматися і сприймаються педагогами як об’єктивно задані, як такі, що не залежать ні від індивідуальних та особистісних якостей учнів, ні від професійної майстерності та індивідуально-особистісних характеристик учителя.

Самовизначення та самоідентифікація або “привласнення” учнями в процесі навчання мети, завдань та змісту учіння є з погляду вчителя не стільки, власне, проблемами дидактичними, скільки проблемами педагогічної психології та психічного стану учня. Такий підхід до визначення дидактичної значущості компонентів учіння, їхнього місця і ролі в процесі викладання як

об’єктів педагогічних зусиль учителя вимагає сутнісної переоцінки дидактичних вартостей компонентів викладання та його технологічних моделей у системі освітньої діяльності педагогічних працівників.

Таким чином, орієнтація технологічних моделей ладання на першочергове забезпечення механізмів реалізації функціонального потенціалу таких компонентів учіння, як мотиви, його засоби та результати, – це стратегічний напрям цілеспрямованої зміни освітньої парадигми в Україні. Педагогічне ж обслуговування механізмів визначення і самовизначення учнями мети, завдань та змісту учіння в умовах інтенсивного циркулювання в освітньому просторі потужних потоків інформації особистісного, суспільного й цивілізаційного значення повинно тільки супроводжувати дидактичні зусилля вчителя, а не перетворюватися на самоціль його освітньої діяльності.

Узагальнюючи сказане вище, можна зробити висновок про те, що зміна освітньої парадигми в контексті глобальних змін у цивілізаційному освітньому просторі – це поліфункціональний суспільно-історичний процес, який об’єктивно визначає основні параметри радикальної модернізації освіти в Україні.

5. Першоджерелом або своєрідним пусковим механізмом модернізації шкільної освіти є модернізація уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу.

Навчання, як відомо, – це єдиний двосторонній процес. У ньому постійно взаємодіють відносно самостійні але взаємозалежні процеси викладання та учіння. Самостійність цих процесів за певних обставин може набути якостей самодостатності, а взаємозалежність трансформуватися в ту або іншу модель освітньої діяльності як вчителя, так і учня. При цьому сукупність моделей освітньої діяльності вчителя концентрується навколо способів викладання, а сукупність моделей освітньої діяльності учня концентрується навколо способів учіння.

Для цілей навчання першочергове значення мають чинники, котрі забезпечують його єдність і цілісність як двостороннього процесу. Такими чинниками, за нашими глибокими переконаннями, є структура та зміст уроку як форми навчально-виховної роботи в школі. А пошук оптимальної змістової складової та формування відповідної структури уроку є, очевидно, найважливішими завданнями поетапної реалізації педагогічної стратегії модернізації шкільної освіти в її реальному системному функціонуванні.

Педагогічній науці та шкільній практиці відомі різні підходи до розуміння і трактування змісту уроків. Так, наприклад, вважається, що зміст уроку має строго задаватися навчальною програмою, їй відповідати і бути основою для викладання та учіння в процесі навчання.

Другий підхід полягає у тому, що зміст уроку ототожнюється зі змістом навчання, що у визначеному обсязі має бути освоєний протягом чітко відведеного для цього часу.

Досить цікавим і перспективним видається підхід до розуміння і трактування змісту уроку як компонента змісту освіти, який у процесі навчання має стати особистісним надбанням учня, елементом його освіти. Саме цей підхід і був узятий нами за основу для визначення структури уроку в контексті радикальної модернізації освіти. Основними складовими цієї структури є: актуалізація способів навчальних дій; формування нових способів дій; формування досвіду навчальної діяльності.

Така побудова уроку передбачає тісну взаємодію його елементів. Вона є досить динамічною, мобільною, цілісною і спрямованою на кінцевий результат – формування способів навчальних дій та досвіду навчальної діяльності учнів. Позитивним є те, що в основу такої побудови уроку покладені не зовнішні його ознаки, риси чи характеристики, а сутнісні, змістові чинники освітньої діяльності як вчителя, так і учня – навчальні дії як об'єкт дидактичних зусиль педагога й предмет пізнавально-продуктивної праці учня. Під способами навчальних дій розуміють такий різновид дій людини, які спрямовані на набуття в процесі навчання суспільно-історичного досвіду, знань, вироблення умінь і навичок та формування світогляду особистості.

Способи навчальних дій мають складну, діалектично суперечливу структуру, яка, однак, в єдності своїх компонентів є цілісною і своєрідною на кожному етапі процесу навчання. Своєрідність структури способів навчальних дій зумовлюється взаєморозташуванням і характером зв'язків її компонентів, їхніми ієрархічними зв'язками. Характер зв'язків компонентів структури способів навчальних дій визначає рівень її стійкості як тотального самому собі системного утворення.

Системотворчими чинниками або компонентами структури способів навчальних дій є прийоми навчальних дій як неподільні на окремі елементи утворення, що постійно відтворюються в процесі діалектично мінливої навчальної діяльності. Власне, прийоми навчальних дій – це одиничні або елементарні взаємопов'язані й взаємозумовлені утворення пізнавально-перетворювальної діяльності, які забезпечують адекватне відображення дійсності в свідомості й поведінці особистості.

Основними способами навчальних дій є: аналіз; синтез; абстрагування; узагальнення; порівняння. Розглянемо кожен з цих способів навчальних дій детальніше.

Аналіз як спосіб навчальних дій – це внутрішньо суперечливий процес мисленого або практичного розчленування цілого на складові частини та оцінка зв'язків і взаємозв'язків цих частин у цілому.

Аналіз як спосіб навчальних дій міститься в усіх актах та процедурах пізнавальної і практично-перетворювальної діяльності особистості. Для цілей навчання важливо розрізнати практичний аналіз та мислений аналіз взаємодії людини з довкіллям.

Практичний аналіз здійснюється за допомогою практичних дій. Діючи практично з предметами чи речами, розкладаючи їх на частини, роз'єднуючи чи об'єднуючи їх, людина тим самим здійснює практичний аналіз цих предметів та речей.

Мислений аналіз є особливою формою здійснення аналізу на рівні оперування уявленнями, образами, поняттями та іншими компонентами мислительної діяльності. Живильним джерелом мисленого аналізу є практична діяльність людини, а об'єктом мисленого аналізу є все те, про що ми думаємо, з чим і як мислено взаємодіємо.

Навчання як особлива форма освоєння суспільно-історичного досвіду містить у собі як практичний, так і мислений аналіз навчального матеріалу. Разом з тим аналіз як спосіб навчальних дій є цілісним процесом, що здійснюється в єдності його практичної і мислительної складових.

Особливо дидактично значущим у процесі навчання є довільний характер аналізу, коли аналіз цілеспрямовано скеровується в певному напрямі спеціально мобілізованими для цього дидактичними зусиллями вчителя. При цьому важливо враховувати й той факт, що аналіз має ним самим зумовлену логіку здійснення та передбачає певну ієрархію мислительних дій, їхню послідовність.

З дидактичного погляду ці мислительні дії розгортаються у такій послідовності:

виділення відомого й невідомого, основного й другорядного, суттєвого й несуттєвого, істинного й хибного тощо;

конкретизація відомого, основного, суттєвого, істинного тощо;

пошук зв'язків відомого з невідомим, основного з другорядним, суттєвого з несуттєвим, істинного з хибним тощо;

оцінка значень зв'язків відомого з невідомим, основного з другорядним, суттєвого з несуттєвим, істинного з хибним тощо;

знаходження смислів зв'язків відомого з невідомим тощо.

Синтез як спосіб навчальних дій – це об'єднання чи з'єднання виділених у процесі аналізу частин цілого в нове ціле як певне мислено або практично зафіксоване для цілей навчання утворення.

Об'єктом синтезу як навчальної дії є безпосередньо наявні у навчальному матеріалі, а також дані нам як результати практичного й мисленого аналізу уявлення, образи, поняття, характеристики, явища, процеси, факти, події тощо.

Якщо аналіз акцентується на переході від схопленого в цілому якогось об'єкта думки, від нерозчленованого опису предмета, що вивчається, до виявлення будови, складових, а також

властивостей, ознак, рис тощо, то синтез акцентується на творенні нового як об'єкта мислительної діяльності.

Таким чином, можна стверджувати, що синтез як спосіб навчальних дій здійснюється у такій послідовності:

об'єднання результатів аналізу в нове ціле як своєрідне реальне утворення;

конкретизація нового в контексті освоєння навчального матеріалу як об'єкта мислительної діяльності.

Абстрагування як спосіб навчальних дій – це дидактично зумовлене відокремлення одних властивостей навчального матеріалу від інших його властивостей і самого навчального матеріалу. Так, наприклад, у процесі навчання учні відокремлюють відомі властивості, ознаки, риси, характеристики від невідомих, загальні – від поодиноких, необхідні – від випадкових, істотні – від неістотних тощо.

Об'єктом абстрагування як способу навчальних дій є процес мисленого дистанціювання того, що в дійсності як певне утворення окремо не існує, і того, що є в реальності. Результатом такого дистанціювання є абстракції типу: матерія, природа, тканина, колір, форма, кількість тощо.

Якщо аналіз акцентується на розчленуванні цілого, а синтез на об'єднанні результатів аналізу, то абстрагування акцентується на мисленій фіксації означення інтегрованих найзагальніших результатів аналізу й синтезу.

Абстрагування як спосіб навчальних дій – це дуже складний і внутрішньо суперечливий процес мислительної діяльності, який передбачає:

виділення суттєвих властивостей, рис, ознак серед інших;

категоризацію одиничних суттєвих властивостей, ознак, рис, тобто віднесення їх до деякого відомого класу властивостей, ознак, рис тощо.

Пізнання у процесі навчання не завершується на абстрагуванні властивостей речей чи предметів. Воно передбачає як рух думки від конкретного до абстрактного, так і рух від абстрактного до конкретного, тобто конкретизацію абстрактного.

Спосіб, в який продовжується і поглиблюється аналітико-синтетична діяльність у процесі навчання, називають узагальненням.

Узагальнення як спосіб навчальних дій – це дидактично зумовлене об'єднання важливих складових інтегрованих результатів аналізу, синтезу й абстрагування в їхній єдності та взаємодії.

Об'єктом узагальнення як способу навчальних дій є, власне, те, що узагальнюється, тобто мислено об'єднується для цілей освоєння навчального матеріалу.

У процесі узагальнення інтегруються, “схоплюються”, фіксуються мислено спеціально відібрані пізнання сильні, важливі й значущі ознаки чи властивості об'єктів мислення. Таке узагальнення називається генералізацією.

Своєрідними узагальненнями властивостей чи ознак об'єктів мислення є також їхнє об'єднання, групування, класифікація, систематизація, диференціація значень, інтеграція смислів (значень), творення нових образів (смислів; значень) тощо.

Особливе місце в ієрархії способів навчальних дій посідає **порівняння** властивостей, ознак, рис чи характеристик об'єктів мислення.

Об'єктом порівняння як способу навчальних дій є дидактично схожі, подібні чи відмінні властивості об'єктів мислення особистості в процесі навчання.

Порівняння досить широко використовується в організації освітньої діяльності як учнів, так і вчителів. Це, наприклад, такі прийоми порівняння, як: обмацування руками; обстеження очима; прислуховування; прикладання; припасовування; прикидка; перелічування; перекладання; переставляння; зіставлення; оперування образами, а також аналогії, оцінки тощо.

З огляду на вищезазначене, можна зробити загальний висновок про те, що модернізація уроку як основної форми організації навчання – це першооснова фундаментальних перетворень на всіх рівнях функціонування системи освіти України.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бик Адам Сергійович – заступник директора з наукової роботи Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, доцент, кандидат педагогічних наук.

Коло наукових інтересів: теоретико-методологічні проблеми педагогіки.

РОЛЬ І МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Світлана Болсун

У статті розглядається місце та роль проблеми вдосконалення тактико-технічної вправності вчителя у системі післядипломної освіти, обґрунтовуються вихідні положення цього процесу, окреслюються умови, що забезпечують успіх визначеного напрямку діяльності вчителя.

The article considers the place and the role of the problem of tactic-technical teacher's skills improvement in the system of in-service teacher training. It substantiates the points of departure of the

given process, underlines the conditions, which provide the success of underlined direction of teacher's activity.

Сучасним учням необхідний творчий, глибокодумний учитель, який постійно вдосконалюється. Він має можливість використовувати різноманітні форми післядипломної освіти: підвищення кваліфікації на курсах у закладах післядипломної освіти та в

міжкурсовий період при активній участі у науково-методичних заходах. Значну роль відіграє копітка повсякденна методична робота на місцях із її достатньо широким діапазоном методів і засобів впливу на особистість педагога. Досить відчутною в аспекті вдосконалення – самоосвітня діяльність вчителя. Усе вищезазначене фактично є підсистемами загальної системи підвищення кваліфікації учителя, яка в свою чергу є підсистемою єдиної системи післядипломної педагогічної освіти. Така форма післядипломної освіти, як показує багаторічний досвід запровадження, виправдана для широкого вчительського загалу, що особливо актуально, оскільки, кожен учень має право на вчителя високого рівня професійної компетенції, який досягається способом планомірного й систематичного вдосконалення. Інші форми післядипломної педагогічної освіти також сприйнятливі, але для незначного контингенту вчителів-практиків. Наприклад, навчання в аспірантурі не може охоплювати великий їх загал, що закономірно.

Слід зазначити, що така форма, як підвищення кваліфікації, ще не вичерпала свої можливості. Донині залишається традиційною позиція: основна увага підвищенню фахової компетенції учителя, поглибленню знань з предмета. Поза увагою залишаються інші складники педагогічної майстерності, зокрема, педагогічна техніка.

В умовах оновлення освітніх парадигм в Україні вчитель є ключовою фігурою прогресивних перетворень, що вимагає постійного й всебічного вдосконалення всіх компонентів педагогічної майстерності. Як навчити вчителя взаємодіяти із учнями так, щоб його вплив був продуктивним і благодатним – питання особливої ваги. Не потребує особливих доказів думка, що сформована педагогічна техніка як інструментарій впливу на дитячу особистість – це шлях до отримання оптимальних результатів.

Зважаючи на багатоаспектність цієї проблеми й відносну її наукову новизну як окремої педагогічної категорії, розвиток самого поняття триває. У нашій інтерпретації педагогічна техніка виступає в єдності з педагогічною тактикою, що зумовлено нерозривністю їхнього функціонування у складі педагогічної діяльності з позиції планування, вибору способів дій та реалізації. Отже, тактика й техніка в сукупності органічно відображають дві сторони процесу педагогічної взаємодії: внутрішню, що містить знання, інтуїцію, ідеологію та тактичні уміння, і зовнішню, до якої належать операційні уміння та вчительські манери.

Удосконалення педагогічної техніки в системі післядипломної педагогічної освіти залишається проблемою, яку належить розв'язувати, оскільки є нагальна потреба в цьому. Свідченням цьому - загальна картина сучасного стану виховання учнівської молоді. Невтішні результати стосовно вихованості досить значної частини юних громадян

нашої країни спонукають до пошуків варіантів розв'язання цієї проблеми. Постає закономірне питання, яким чином сформувати в учительства потрібний рівень розвитку педагогічної техніки. Переконані, що органічне введення питання удосконалення тактико-технічних умінь в усі освітні площини післядипломної педагогічної освіти забезпечить успіх, оскільки вони структурно й функціонально зв'язані між собою, узгоджені та взаємозумовлені. Особливого значення надаємо самоосвітній діяльності учителя, бо вона наскрізно пронизує всі форми підвищення кваліфікації, водночас залишаючись самостійною формою. Наявність множини елементів та логічних зв'язків між підсистемами, як звичайно, свідчать про цілісність утворення і, нарешті, про систему. Без зв'язків чи відсутності бодай одного із елементів порушується єдине ціле, що не призводить до очікуваного результату. Навіть достатньо високий рівень підвищення кваліфікації на курсах не завжди приносить результат при недостатньо дійовій методичній службі на місцях чи при ігноруванні роботи із самовдосконалення. Зв'язки між підсистемами зумовлені єдністю мети післядипломної освіти в плані підвищення кваліфікації: удосконалення професійної компетентності, розширення та оновлення знань, подальший розвиток умінь і навичок. Саме тому об'єктивними є точки дотику.

Потрібно сказати, що в реальній живій освітянській практиці система підвищення кваліфікації учителів апробована, певною мірою стандартизована та при умові налагодження і підтримання ділового співробітництва є досить результативною. Але з нашого погляду в ній розв'язанню проблеми вдосконаленню педагогічної техніки вчителя відводиться досить незначне місце, про що було вищезазначено. Спробуємо визначити головні, на наш погляд, причини такого стану:

1. Відсутній єдиний у науці та практиці погляд на проблему як на надзвичайно важливу передумову педагогічної майстерності та її рівноцінний складник.

2. Проблема вдосконалення педагогічної техніки в системі післядипломної освіти в науково-теоретичному плані розроблена недостатньо.

3. Є потреба у висококваліфікованих викладачах цієї навчальної дисципліни.

4. Програмно-методичне та організаційно-правове забезпечення не повністю задовольняє потреби учительства.

5. Відсутня розроблена й запроваджена система морально-матеріального заохочення вчителів за високий рівень педагогічної техніки.

6. Досвід учителів-практиків, які досягли творчого рівня тактики й техніки, мало вивчається саме в цьому аспекті, що гальмує процес поширення ідей перспективного досвіду, рекламування і пропаганди.

7. Відсутня спрямованість на інтеграцію зусиль із створення соціально-педагогічних умов для здійснення процесу вдосконалення.

8. Не налагоджені плідні взаємозв'язки всередині системи післядипломної освіти в цьому аспекті роботи.

9. Навчально-матеріальна й технічна база не завжди адекватна вимогам щодо забезпечення нормального процесу вдосконалення тактики й техніки.

Як видно, причини достатньо серйозні. Все ж цілеспрямована робота з усунення їх цілком ймовірна за аналогією із ідентичною у розрізі удосконалення фахової компетенції учителя. Вважаємо, що нема сенсу відкривати щось принципово нове, оригінальне, оскільки наявна система може відповідати вимогам в аспекті вдосконалення педагогічної техніки. Достатньо лише підняти процес розв'язання цієї проблеми на рівень проблеми підвищення фахової майстерності.

Слід констатувати, що проблеми сучасної освіти, які досить серйозні й гострі, як-от: низький рівень пізнавального інтересу в учнів, небажання вчитися у значній кількості школярів тощо, як завжди, не пов'язуються із рівнем розвитку педагогічної техніки вчителів. Проте практика промовисто показує закономірність тенденції: високий рівень педагогічної техніки вчителя – високі показники у навчально-виховному процесі учнів і навпаки. Діти осягають навчальних успіхів здебільшого там, де вчителі люблять, поважають, цінують за вміння спілкуватись, за справедливість в оцінюванні, за вимогливість і уміння вміло розв'язувати конфлікти. Вихованців приваблює учитель, який уміє контролювати свої емоції, має бездоганні манери й мовлення, зовнішній вигляд та рухи. Саме тому вдосконалення педагогічної техніки має природно вжитись у загальну систему підвищення кваліфікації вчителів як у процесі навчання на курсах, так і у міжкурсовий період у системі самоосвітньої діяльності та методичної роботи на місцях. Важливо, щоб удосконалення здійснювалось на паритетних засадах. Ми не повинні забувати, що система роботи з підвищення фахової кваліфікації достатньо відпрацьована, чого не можна сказати про систему роботи з удосконалення педагогічної техніки. Незважаючи на ідентичність загальної мети, у цьому аспекті простежуються певні відмінності в змісті, напрямках роботи, методах і засобах, формах організації. Саме на них та ще на деяких інших питаннях ми зосередимо нашу увагу, розкриваючи цей напрямок роботи в системі післядипломної роботи.

Мета: уніфікація системи роботи з удосконалення педагогічної тактики й техніки вчителя у процесі підвищення його кваліфікації через уведення у традиційну систему підвищення кваліфікації вчителя. Це вимагає, насамперед, визначення принципів, на яких вона ґрунтується та

детермінованих факторів. Важливо виявити й головні умови, що забезпечують успіх справи.

Логічно розпочати із визначення вихідних положень. Зазначимо, що принципи, які ми нижче розглядаємо, ідентичні загальним принципам післядипломної освіти. Наше завдання – виділити те специфічне, що має враховуватись. Принципи андрагогіки визначені Т.Г.Браже. Автор уважає, і ми згодні з ним, що головний принцип навчання дорослих – результативність. Стосовно підвищення кваліфікації педагога в аспекті вдосконалення його педагогічної техніки, то для них результатом стає оновлена й приведена в певну систему комплекс знань, уточнення і поглиблення теоретичних положень із цієї проблеми, проникнення в історію еволюції того чи іншого компонента педагогічної техніки, ознайомлення із відповідними науковими дослідженнями тощо. Продуктом стає збагачений арсенал методичних засобів і прийомів, що дає змогу майстерно спілкуватись із суб'єктами виховання, низка сформованих тактико-технічних умінь і навичок.

В основу всієї діяльності покладемо принцип особистісно-зорієнтованого підходу до вчителя та диференціація, оскільки він – це неповторна особистість із своїм рівнем розвитку педагогічної тактики й техніки, життєвим і педагогічним досвідом, рівнем вихованості та розвитку педагогічної інтуїції, здібностями й теоретичним багажем, власною педагогічною ідеологією. Елемент індивідуальності має враховуватись при відборі навчального матеріалу й способах його подачі, оскільки об'єктивні факти, педагогічні явища й теоретичні тлумачення будуть сприйматись та осмислюватись суб'єктивно залежно від наукового світогляду, глибини знань, загальної і педагогічної культури та операційної забезпеченості. У процесі вдосконалення всебічна діагностика відіграє неабияку роль. Враховуючи отримані дані, важливо розробляти, крім колективних, ще й індивідуальні освітні маршрути й програми. Особливо актуальна ця вимога при складанні індивідуальних програм самовдосконалення після підвищення кваліфікації на курсах. Ми солідарні із твердженням О.М.Пехоти, суть якого полягає у тому, що індивідуалізація як система підготовки і професійного розвитку вчителя повинна здійснюватись на трьох рівнях – індивідуальному, особистісному та суб'єктному. Так, дійсно, розв'язуючи проблему вдосконалення педагогічної техніки, необхідно враховувати й природні якості педагога, його темперамент, особливості пізнавальних процесів тощо. Для цього створювати умови для оволодіння кожним учителем, крім загальних, найбільш раціональних саме для неї умінь та навичок.

Суттєвим є принцип особистісно-гуманістичної орієнтації. Показником її стає високий рівень умінь ставитись до дитини істинно гуманно. Відпрацювання будь-яких тактико-технічних умінь

і навичок має здійснюватись під егідою гуманності стосовно до вихованців. У процесі роботи має відбуватись цільова орієнтація на дійсний, а не показовий гуманізм. На цій основі ґрунтуються і стосунки у системі “викладач – учитель”, “методист – учитель”, “досвідчений учитель – молодий учитель”, “адміністратор – учитель”, “колега – колега”. В основі стосунків, які з’являються у процесі підвищення кваліфікації на всіх рівнях, має переважати не міжрольовий контакт, а здебільшого міжособистісний, що передбачає сприймання один одного й спілкування як рівноправних партнерів. Це, окрім того, надання права вчителю на свободу вибору й волевиявлення (тематики, часу й строків, засобів навчання, форми проведення роботи тощо).

Важливим є принцип розкриття творчого потенціалу вчителя. Реалізація його стає можливою завдяки специфічним методам, засобам і формам, провідним з яких є організація та проведення педагогічного тренінгу. Створення відповідних умов для нього, а саме: атмосфери доброзичливості, комфорту, довіри і теплих стосунків – все це сприяє розкриттю здібностей та обдарувань, глибинної природи особистості й дає змогу в подальшому самореалізовуватись.

Провідним принципом ми вважаємо системно-структурний підхід. Він, як відомо, завоював у сучасній науці міцні позиції. Ґрунтується на виділенні компонентів та підсистем, визначенні взаємозв’язків між ними і ступенів їхньої автономності. Стосовно моделі організації роботи з удосконалення педагогічної техніки, можна сказати, що вона містить у собі три підсистеми та набір елементів до кожної, які в сукупності забезпечують ефективне функціонування єдиної системи. Перша підсистема – вдосконалення педагогічної техніки в закладах післядипломної освіти III рівня акредитації, друга – вдосконалення у процесі здійснення методичної роботи на місцях, третя – самовдосконалення у даному напрямку. Необхідно підкреслити, що всі підсистеми відносно автономні, оскільки кожна має самостійну цілісність, свої, дещо специфічні, завдання і способи їх здійснення. Незважаючи на це, визнання взаємозалежності й взаємозумовленості функціонування підсистем як єдиного цілого є об’єктивним фактором. Прикладом може слугувати самопрезентація учителем досконалої техніки, що може бути результатом як самовдосконалення, так і діяльності методичної служби чи курсової підготовки або ж результатом комплексної дії всіх факторів удосконалення, що є ідеальним варіантом. Логічним є комплексне висвітлення матеріалу всередині кожної підсистеми, що виключає стихійність і безсистемність.

Значну роль відіграє реалізація принципу інтеграції. Ми не повинні забувати, що поєднання тем, окремих питань і проблем має бути природним і аргументованим. Так, доцільно висвітлити проблему педагогічного спілкування у сукупності із його вербальними та невербальними засобами,

відпрацьовуючи одночасно техніку усного мовлення та техніку рухів і жестів, міміку.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що тільки в сукупній реалізації всіх принципів можливі справжні зміни в розв’язанні цієї досить актуальної проблеми.

Існує думка про те, що неможливо забезпечити належний рівень будь-якого процесу, якщо не враховувати детермінуючі фактори. Це стосується і проблеми, що розглядається. Вважаємо, що найбільш суттєво впливають на ефективність системи роботи з удосконалення педагогічної техніки такі:

1. Власне прагнення учителя до вдосконалення. Стіяка позитивна мотивація формується з перших кроків самостійної роботи. Головною метою є досягнення кожним педагогом найвищого, саме для нього рівня розвитку педагогічної техніки.

2. Інтерпретація зусиль для постійного вдосконалення учителя в трьох освітніх площинах – самоосвітній, курсовій та методичній. Провідною з нашого погляду є удосконалення на курсах у зв’язку із ширшими можливостями щодо забезпечення кваліфікованого науково-викладацького складу.

3. Природна інтеграція теорії та практики.

Ми вважаємо за необхідне звернутись до питання умов, оскільки, як відомо, – це філософська категорія, яка виражає ставлення до тих чи інших явищ навколишнього світу, без яких предмет існувати не може. У цьому разі предметом будемо вважати вдосконалення техніки вчителя в процесі підвищення його кваліфікації. Спробуємо виділити та розглянути комплекс соціально-педагогічних умов, які необхідно створити для організації продуктивної роботи в цьому напрямку та визначити оптимальні, на наш погляд, шляхи для цього. Головними умовами вважаємо:

1. Забезпечення позитивно-ціннісного ставлення до проблеми.

2. Нормативно-правове забезпечення.

3. Науково-методичне та програмне забезпечення процесу.

4. Якісний викладацько-методичний склад працівників післядипломної освіти.

Способами для реалізації першої умови стосовно вчителів можуть бути: демонстрація викладачем чи методистом еталонного зразка, створення ситуації успіху в процесі курсової підготовки, під час педагогічних тренінгів, угамування інформаційного “голоду”, врахування рівня педагогічної техніки при визначенні кваліфікаційної категорії та присвоєнні педагогічних звань. Важливим є, на нашу думку, подання моделі ідеального вчителя з погляду педагогічної техніки. Виграшним є конкурс “Учитель року”, що започаткований в Україні в останнє десятиріччя, де яскраво демонструється вправна педагогічна техніка. Важливо запроваджувати це дійство в кожному навчальному закладі. Недоречною, на нашу думку, є позиція

“закритих дверей” при проведенні номінацій конкурсу, оскільки це не тільки пізнавально для широкого педагогічного загалу, а й неодмінно викликає захоплення вправністю вчителя-майстра впливати на суб’єктів виховання і прагнення удосконалювати власну техніку. Окрім того, важливо оцінювати відвідані уроки не тільки з погляду методичної грамотності. Не менш значущою для учителя є оцінка тактико-технічної вправності. Це стимулює до творчого зростання, орієнтує на ціннісну значущість проблеми.

Щодо адміністративно-методичного складу працівників післядипломної освіти, то позитивно-ціннісне ставлення до проблеми може викликати: доказ ефективності запровадженої роботи, аргументована пропаганда доцільності впровадження через інформаційні канали, морально-матеріальна підтримка ініціативи, глибоке проникнення у сутність проблеми через систему науково-методичних заходів та самоосвітню діяльність, вивчення перспективного досвіду, передусім чергу ідей, нагромадженого досвіду вищої школи.

Щодо другої умови, то в контексті організаційно-правового забезпечення необхідне нормативно-правове врегулювання питання, тобто прийняття на всіх рівнях управлінських структур рішення щодо обов’язковості запровадження цієї роботи в освітньому середовищі у формі підвищення кваліфікації та організаційного забезпечення цього процесу. У закладах післядипломної педагогічної освіти це можуть бути окремі курси для всіх категорій педпрацівників чи спецкурси з проблеми як обов’язковий компонент структури підвищення кваліфікації на курсах. Інший варіант – проведення окремих тематичних модулів згідно із запитом й потребами слухачів. Можливе проведення окремих педагогічних тренінгів у вигляді студій (за методикою Н.Є.Щуркової). Доречними будуть засідання творчих груп учителів, тематика яких присвячена тому чи іншому питанню з проблеми, проведення семінарів-практикумів, висвітлення матеріалів через випуск бюлетенів, збірників, вісників, газет та журналів педагогічного спрямування тощо. Доцільно силами методистів та викладачів вивчати й узагальнювати прогресивний педагогічний досвід, доробки й досягнення саме із зазначеної проблеми, потім поширювати його серед педагогічного загалу. Важливим кроком може стати започаткування діяльності експериментальних майданчиків із цієї наукової проблеми. Особливу увагу варто приділити проведенню масових науково-практичних і методичних заходів, де б широко обговорювались проблеми педагогічної техніки: конференції, педагогічні читання і фестивалі, конкурси тактико-технічної майстерності тощо.

Стосовно методичної роботи на місцях слід зазначити, що для продуктивної діяльності в цьому розрізі необхідне розуміння значущості цієї роботи

як з боку відділів та управлінь освіти, адміністрації шкіл, так і з боку методичних служб і методичних об’єднань. Пакек відповідних документів (наказів, рішень, методичних рекомендацій, порад, положень тощо) має про це засвідчити. Керуючись ними, варто проводити різноманітну роботу: семінари-практикуми, школи педагогічної майстерності, психолого-педагогічні консиліуми, методичні об’єднання тощо, в центрі розгляду яких стоятимуть питання, що їх відносимо до компетенції педагогічної техніки. Перевага роботи в міжкурсовий період полягає у тому, що є можливість безперервно працювати впродовж тривалого часу з одним і тим же контингентом педагогів. Крім того, молоді вчителі традиційно не підвищують свою кваліфікацію на курсах протягом перших п’яти років після закінчення вищого навчального закладу, тому в перші, найбільш важкі роки вчительської діяльності, допомогти вчителю повинна саме методична служба на місцях, яка завдяки своїй універсальності має широкі можливості для розв’язання цієї проблеми. Самоосвітня діяльність учителя, яка є досить продуктивною і сприяє зростанню рівня розвитку педагогічної техніки, має бути ненав’язливою, а координатором може виступати методична служба. Водночас, вона координатор зусиль усіх причетних до цієї справи, щоб не допускати в роботі простих повторів, щоб не було механічного перенесення форм і методів роботи із однієї площини на іншу, щоб уникати дублювання. Важливі розробки у власній інтерпретації для конкретних педагогів у конкретних умовах. Так, у навчальних закладах можна уніфікувати цю роботу започаткуванням специфічних організаційних форм. Наприклад, можна відкрити на базі шкіл мінісалонів для вчителів ателье мод, організувати серед учителів конкурси читців, бальних танців, роботу секцій з аеробіки чи шейпінгу тощо. Переконані, що комплекс запроваджених організаційних форм роботи в цьому аспекті дозволить поступово відійти від стихійних механізмів перебігу процесу до свідомого керованого. Це можливо, якщо створити передумови для цього, тобто сприяти неухильному організаційно-правовому забезпеченню.

Не менш важливою роботою для забезпечення успіху є діяльність, спрямована на розробку науково-методичних матеріалів та програм, що є способом реалізації третьої умови. Вважаємо, що в цьому питанні провідна роль належить інститутам післядипломної педагогічної освіти, в яких достатній науково-творчий потенціал. Працівники кафедр і лабораторій мають розробляти програми курсів і спецкурсів, лекційні й практичні заняття із слухачами, педагогічні тренінги, спецсемінари для методистів районних(міських) методичних служб, надаючи їм дійову допомогу із цієї проблеми. У компетенції науковців кафедр організація, проведення і координація науково-педагогічних

досліджень з проблеми, наукове керівництво роботою експериментальних майданчиків, поліморфними за складом творчими групами педагогів. Розробка критеріїв оцінки ефективності вияву педагогічної техніки, їх параметрів та рівнів – це також уходить у спектр їхньої діяльності як і надання індивідуальних консультацій педагогам із приводу складання програм самовдосконалення з проблеми. Беручи до уваги складність і малодослідженість її, необхідно на засіданнях кафедр педагогіки й психології із залученням науковців, які викладають предмет “Основи педагогічної майстерності” у вищій школі, розглядати й рецензувати програми семінарів-практикумів, шкіл майстерності в системі методичної служби на місцях, практичних занять і теоретичних викладок із цієї проблеми, щоб запобігти ненауковості в підході та уникнути непрофесійності, особливо при запровадженні психолого-педагогічних тренінгів.

Оптимальний шлях для реалізації четвертої умови, тобто для забезпечення якісного складу викладацько-методичного контингенту, які безпосередньо здійснюють роботу з удосконалення педагогічної техніки вчителя, є організація спеціальної підготовки таких працівників, для науковців – в аспекті спеціалізації у цьому напрямку. Найсприятливіший варіант – це викладачі, в коло наукових інтересів входить саме проблема педагогічної техніки або окремі її компоненти. Щодо підготовки методистів, то слід називати основні форми науково-методичної роботи з ними. Це, насамперед, безпосередня участь їх у роботі спецкурсів із проблеми, проведення з ними педагогічних тренінгів, організація науково-практичних і методологічних семінарів та шкіл-майстерень, розробка методичних і навчально-методичних та діагностичних матеріалів із попереднім навчанням психодіагностиці. Прогресивний крок – залучення методистів до проведення самостійних науково-

педагогічних досліджень, до діяльності в статусі методиста-кореспондента кафедр ІШПО.

Підсумовуючи вищезазначене, зробимо висновок: реалізація визначених соціально-педагогічних умов дозволить певною мірою не тільки нейтралізувати причини індивідуального ставлення до проблеми, а й цілеспрямовано виконувати поставлені завдання з проблеми для досягнення мети, що дозволить перейти від самодіяльності, стихійності, фрагментарності до свідомо-керованого процесу вдосконалення педагогічної техніки учителя в процесі підвищення його кваліфікації у системі післядипломної освіти. Глибоко переконані, що така діяльність має посісти гідне місце в системі освіти педагога. Найоптимальніший шлях – гармонійне влиття у традиційну систему при умові дотримання вищеперерахованих принципів, врахування зазначених детермінувальних факторів і дотримання відповідних умов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Браже Т.Г. Принципы оценки деятельности андрагога // Педагогика. – 2000. – №6. – с. 18–20.
2. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: Теория и практика: Учебное пособие. – Николаев, 1994. – с. 144.
3. Корж Н.Г., Луцька Ф.Й. Из скарбниці античної мудрості // Словник. – 2-е вид., доп. перероб. – К.: Вища школа, 1994. – с. 351.
4. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – с. 250.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Болсун Світлана Андріївна – старший викладач кафедри педагогіки й психології Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Коло наукових інтересів: педагогічна техніка вчителя-практика.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ОСВІТЯН В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Валентина Владимірова

У статті зроблено спробу діагностування стану зорієнтованості студентів та вчителів стосовно захисту прав дитини як пропедевтики конфліктних ситуацій у школі.

The author of this article investigates students' and teachers' awareness of the children's rights to prevent and solve conflicts at school.

Демократизація суспільства вимагає від її членів основних, елементарних правових знань, які забезпечують нормальні умови життя, правовий захист і дотримання норм та правил життєдіяльності всіх членів демократичного суспільства.

Формування таких знань здійснюється у навчально-виховному процесі освітніх закладів

України, в загальноосвітній середній і вищій школі на основі державних документів про освіту, правових державних та міжнародних актів, законів тощо.

28 червня 1996 року Верховна Рада України від імені всього народу – громадян України всіх національностей – прийняла Конституцію як основний закон, стаття перша якого констатує, що Україна є суверенною і незалежною, демократичною, соціально-правовою державою, а це в свою чергу викликало необхідність прийняття нових законів, які регулюють усі сфери економічної, трудової, суспільної та соціально-політичної діяльності.

Будь-яка галузь держави повинна діяти у суворій відповідності до прийнятих законів, згідно з якими на державному рівні оновлюється й освітня діяльність: зміст, принципи, структура, управління освітою.

На законодавчому рівні закріплюється перспективна діяльність освітніх закладів та концептуальні підходи до її розв'язання. Демократизація освіти на даному етапі розвитку нашого суспільства здійснюється на нових правових засадах.

З метою підвищення рівня правової освіти населення, створення належних умов для набуття громадянами правових знань, а також забезпечення їх конституційних прав. Указом Президента України 18 жовтня 2001 року затверджено Національну програму правової освіти населення. Цей програмний матеріал визначає основні напрями правоосвітньої діяльності та першочергові заходи щодо їх реалізації. Положення програми спрямовані на сферу дитячого і молодіжного середовища, що засвідчує серйозне і далекоглядне ставлення держави до правової культури нації, та її майбутнього демократичного поступу.

Освітня діяльність охоплює навчання і виховання, формує у підростаючого покоління життєву позицію, критичне ставлення до дійсності, вміння застосовувати та дотримуватися норм закону, сприяти вихованню молодих людей, відданих принципам демократії і жити в умовах демократичного суспільства.

Форми безпосередньої демократії класифікуються за такими факторами:

- *результатами діяльності* – імперативні, консультативні, комплексні, правотворчі й ті, що не створюють норми права;
- *механізмом діяльності* – пов'язані з представницькою демократією;
- *правовими засадами* – ті, що діють на підставі норм права, і ті, що діють на підставі традицій, звичаїв;
- *територіальною ознакою* – на національні (загальнодержавні і місцеві);
- *суб'єктами* – всенародні, групові, індивідуальні.

Різні політичні, соціальні, економічні умови можуть впливати на характер і суть застосування форм безпосередньої демократії, адже економічні, соціальні й правові реформи, що проводяться в нашій країні, торкаються кожної людини, і зокрема молодого покоління.

На нинішньому етапі розвитку суспільства постає важливе завдання підготувати молоду людину до життя. Проте соціально-культурний та економічний стан суспільства значно ускладнюють цей процес. Подолання ж кризи в правовій культурі значною мірою залежить від пріоритету освіти в сучасному суспільстві. У переважній частині населення змінюються ціннісні критерії щодо системи освіти у зв'язку з демократичними суспільними процесами, які відбуваються в Україні.

У цьому напрямку в нашому суспільстві чимало зроблено. Прийнята Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), в якій намічено стратегічні завдання реформування освіти та шляхи реформування змісту освіти відповідно до сучасних потреб особи і суспільства.

Пріоритетними напрямками в освіті є демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, органічне поєднання в ньому національних та загальнолюдських засад. Запроваджено концепцію гуманітарної освіти України, Національну програму “Молодь – за майбутнє України” та інші. Всі ці основоположні акти сприяють формуванню правового простору та виконують важливу регулювальну функцію.

Соціально-політична, економічна трансформація, яка відбувається на нинішньому етапі розвитку держави, вимагає системи знань про право та правові явища, їх розуміння, усвідомлення і застосування. Питання про правову освіту актуальне у зв'язку з підготовкою молоді до участі у формуванні правової держави, до праці, до життя у нових ринкових умовах.

Становлення правового простору започатковано Декларацією “Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” (1992 рік) і Законом України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (1993 рік), цими юридичними актами визначено, що молодіжна політика є пріоритетним напрямком правової держави. Формування нового покоління громадян України потребує суттєвих змін та підходів до цього процесу.

Досвід цивілізованих країн свідчить, що без належного рівня правових знань і навичок правомірної поведінки неможлива свідома участь особи в суспільному та державному житті. Виходячи з цього, правовій освіті громадян наша держава приділяє значну увагу. В травні 1995 року затверджено Програму правової освіти населення України, в якій значне місце належить предмету “Основи правознавства” в середній школі та загальнообов'язковому курсу “Основи правознавства” у вищій школі. Зазначений курс покликаний реалізувати такі завдання: 1) закласти основи системи правових поглядів і переконань; 2) ознайомити з основами конституційного ладу України; 3) дати початкові знання з цивільного, сімейного, трудового, кримінального та інших галузей права; 4) поглибити знання про походження, типи та форми держави, історію формування української державності; 5) формувати навички правомірної поведінки, навчити відповідно до норм права діяти в найтипівіших життєвих ситуаціях, виконуючи соціальні ролі громадянина, глави чи члена сім'ї; 6) виховувати впевненість у необхідності суворого дотримання законів, непримиренність до протиправної поведінки; 7) виробляти вміння аналізувати суспільно-політичні події в Україні та світі, спираючись на знання з теорії й історії держави та

права, користуватися вітчизняними нормативними й міжнародно-правовими актами, різноманітними джерелами права, юридичною літературою.

Для визначення світоглядних орієнтацій у сучасному правовому просторі було проведено соціологічне опитування студентів і вчителів у співпраці з соціологічною лабораторією Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Мета дослідження полягала у вимірюванні та визначенні рівня правової поінформованості студентів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка і вчителів сільських шкіл Олександрівського району Кіровоградської області.

Генеральною гіпотезою дослідження було наступне твердження: рівень правової поінформованості залежить більшою мірою від педагогічного досвіду: педагогічні кадри, які не мають певного практичного досвіду роботи в школі, характеризуються нижчим рівнем правової поінформованості.

Для проведення експериментального дослідження залучено 419 студентів-випускників Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та 410 вчителів сільських шкіл Олександрівського району Кіровоградської області.

Для визначення наявності знання законів були поставлені спільні питання вчителям і студентам очної і заочної форм навчання на п'яти факультетах: історичному, філологічному, педагогічному, музично-педагогічному та фізичного виховання. Головними показниками рівня правової поінформованості, що підлягають інтерпретації та вимірюванню, були виокремлені наступні:

1. Знання законів, спрямованих на захист прав дітей.
2. Оцінка значущості законів, що спрямовані на захист прав дитини при розв'язанні конфліктних ситуацій у школі.
3. Самооцінка готовності до застосування законів, спрямованих на захист прав дитини при розв'язанні конфліктних ситуацій у школі.
4. Оцінка впливу правової невідповідності на виникнення конфліктних ситуацій у школі.

Метод опитування – суцільне роздаткове анкетування.

У таблиці В містяться дані про кількість опитаних, залежно від форм навчання і факультету (в абсолютних числах).

Таблиця В

Кількість опитаних студентів

Факультет	Стаціонар	Заочне відділення
Історичний	59	38
Філологічний	91	43
Педагогічний	-	131
Музично-педагогічний	34	-
Фізичного виховання	-	20

1. ПОІНФОРМОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ І ВЧИТЕЛІВ СТОСОВНО ЗАКОНІВ, СПРЯМОВАНИХ НА ЗАХИСТ ПРАВ ДІТЕЙ

Таблиця 1

Розподіл відповідей респондентів на запитання «Відмітьте, будь-ласка, які з перелічених законів, спрямованих на захист прав дітей, Ви знаєте або хоча б чули про них» (у % до кількості опитаних)

Закони	Студенти стаціонару	Студенти-заочники	Загалом по масиву опитаних студентів	вчителі
Декларація прав дитини, проголошена Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 року	56,7	63,8	60,6	83,3
Пекінські правила – мінімальні стандартні правила ООН стосовно здійснення правосуддя до неповнолітніх	8,0	12,5	10,5	10,4
Конвенція про права дитини прийнята та відкрита для підписання, ратифікації та приєднання резолюцією 44/25 Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 року	31,0	39,7	35,8	66,7
Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей прийнята на всесвітній зустрічі на вищому рівні в інтересах дітей, яка відбулася в ООН (м. Нью-Йорк) 30 вересня 1990 року	25,7	38,4	32,7	45,8
Жодного з цих законів не знаю і навіть не чув про них	23,0	7,3	14,3	8,3

Примітка: сума перевищує 100%, бо респонденту пропонувалося зазначити всі відомі закони.

Результати дослідження свідчать, що найбільш відомими серед опитаних є Декларація прав дитини, проголошена Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 року, і Конвенція про права дитини, прийнята та відкрита для підписання, ратифікації та приєднання резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН 20 листопада 1989 року (див. табл. 1).

Найменш відомі – Пекінські правила, мінімальні стандартні правила ООН стосовно здійснення правосуддя до неповнолітніх.

Разом з тим зазначимо, що понад 14 відсотків опитаних серед студентів та понад 8 відсотків опитаних серед учителів відповіли, що про жоден із цих законів не знають і навіть не чули про них.

Якщо порівнювати рівень знання законів студентами денної і заочної форм навчання, то наведені дані свідчать, що студенти заочної форми навчання більше ознайомлені з даними законами, що ймовірно визначається наявністю у них досвіду практичної педагогічної діяльності.

Результати дослідження свідчать, що рівень поінформованості вчителів стосовно законів, котрі спрямовані на захист прав дітей, можна вважати доволі високим (лише 8 відсотків респондентів жодного із законів не чули).

2. ОЦІНКА СТУДЕНТАМИ Й УЧИТЕЛЯМИ СТУПЕНЮ ЗНАЧУЩОСТІ ЗАКОНІВ, СПРЯМОВАНИХ НА ЗАХИСТ ПРАВ ДИТИНИ, ПРИ ВИРІШЕННІ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У ШКОЛІ

Таблиця 2

Розподіл відповідей респондентів на запитання «Як Ви гадаєте, наскільки важливими, значущими є закони, спрямовані на захист прав дитини, при розв’язанні конфліктних ситуацій у сучасній українській школі» (у % до кількості опитаних)

Ступінь значущості законів	Студенти стаціонару	Студенти-заочники	Загалом по масиву опитаних студентів	вчителі
Дуже важливими (варіанту відповіді присуджувалось 5 балів)	50,8	67,5	60,0	52,1
Ймовірно важливими (варіанту відповіді присуджувалось 4 бали)	29,4	22,1	25,4	29,2
Важко визначитись (варіанту відповіді присуджувалось 3 бали)	13,4	8,7	10,8	16,7
Ймовірно не важливими (варіанту відповіді присуджувалось 2 бали)	2,7	1,7	2,2	0,0
Зовсім не важливими (варіанту відповіді присуджувався 1 бал)	3,7	0,0	1,7	2,1
ІНДЕКС ЗНАЧУЩОСТІ ЗАКОНІВ (у балах, шкала: 1–5, середнє значення шкали – 3)	4,2	4,5	4,4	4,3

Загалом по масиву опитаних студентів 60 відсотків вважають, що знання законів є важливим і значущим чинником при розв’язанні конфліктних ситуацій: студенти заочної форми – понад 67 відсотків, денної форми – понад 50 відсотків.

Оптимістичним є той факт, що понад 50 відсотків учителів надають важливого значення знанням законів при розв’язанні конфліктних ситуацій у школі.

Для визначення ступеня значущості законів при розв’язанні конфліктних ситуацій обчислювався **індекс значущості законів**. Згідно з п’ятибальною числовою шкалою величина індексу, який характеризує оцінку ступеня значущості законів, варіює від 1 до 5 балів (середнє значення 3 бали).

При ознайомленні з таблицею можна орієнтуватися на наступні змістовні значення числових індексів:

- значення індексу, що не перевищує 3 бали, свідчить про ту чи іншу **незначущість законів**;
- величина індексу, яка перевищує 3 бали, свідчить про переважання тією чи іншою мірою оцінки законів як **значущих**, при цьому величина індексу, яка перевищує 4,5 бали, свідчить про “дуже” високий ступінь важливості законів, а що не перевищує 4,5 бали, – про оцінку законів як “імовірно” важливих.

З наведеної таблиці 2 видно, що вчителі високо оцінюють значущість законів, про які йдеться.

Таким чином, у цілому в школі перевагу має правова свідомість, натомість авторитарно-нігілістична поширена меншою мірою (індекси значущості законів вищі за середнє значення). Отже, в школі ще є над чим працювати, оскільки немає однастайності при визначенні значущості законів, які спрямовані на захист прав дитини.

3. ОЦІНКА СТУДЕНТАМИ Й УЧИТЕЛЯМИ ВЛАСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАКОНІВ, СПРЯМОВАНИХ НА ЗАХИСТ ПРАВ ДИТИНИ, ПРИ РОЗВ’ЯЗАННІ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У ШКОЛІ

Розподіл відповідей респондентів на запитання «Скажіть, будь-ласка, а Ви особисто готові до застосування у практичній діяльності в школі законів, котрі спрямовані на захист прав дитини, при розв’язанні конфліктних ситуацій?» (у % до кількості опитаних)

Таблиця 3

Міра особистої готовності	Студенти стаціонару	Студенти-заочники	Загалом по масиву опитаних студентів	вчителі
Так, цілком готовий	23,0	23,4	23,2	8,3
Так, готовий, але не повною мірою	42,8	58,9	51,7	75,0
Ні, практично не готовий	20,3	12,1	15,8	8,3
Важко визначитись	13,9	5,6	9,3	8,3

У таблиці 3 містяться дані про оцінку студентами й учителями власної готовності до застосування законів, спрямованих на захист прав дитини, при розв'язанні конфліктних ситуацій в школі.

Загалом по масиву опитаних студентів на питання про міру особистої готовності “цілком готових” до застосування законів у практичній діяльності, які спрямовані на захист прав дитини, при розв'язанні конфліктних ситуацій – понад 23 відсотки, тих, що відповіли “Так, готовий, але не повною мірою” – понад 51 відсоток. Учителів, готових, але неповною мірою, виявилось понад 75 відсотків. А понад 15 відсотків опитаних студентів і вдвічі менше вчителів вважають себе практично не готовими до застосування законів.

Частки опитаних студентів обох форм навчання, що цілком готові до застосування законів, практично однакові. Невелика різниця виявилась і серед “практично не готових” студентів різних форм навчання (8 відсотків).

Отже, в цілому готовність студентів та вчителів до застосування законів у практичній діяльності можна оцінити як вищу за середню.

Аналізуючи дані про оцінки вчителів (табл. 3), можна загалом констатувати, що правове поле в школі сформоване частково.

4. ПРАВОВА НЕПІДГОТОВЛЕНІСТЬ ЯК ЧИННИК КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У ШКОЛІ: ДУМКА СТУДЕНТІВ І ВЧИТЕЛІВ

Розподіл відповідей респондентів на запитання «Скажіть, будь-ласка, як Ви гадаєте, якою мірою виникнення у школі конфліктних ситуацій, а також засоби їх розв'язання, залежать від недостатньої правової підготовленості вчителів, батьків і дітей?» (у % до кількості опитаних)

Таблиця 4

Міра залежності	Студенти стаціонару	Студенти- заочники	Загалом по масиву опитаних студентів	вчителі
Дуже великою мірою	29,9	27,7	28,7	27,1
Великою мірою	48,7	54,5	51,9	56,3
Невеликою мірою	4,8	4,8	4,8	4,2
<i>Зовсім не залежить</i>	2,7	0,0	1,2	0,0
Важко визначитись	13,9	13,0	13,4	12,5

З таблиці 4 видно, що студенти і денної, і заочної форм навчання надають великого значення правовій підготовленості вчителів, батьків та дітей. Подібна тенденція є характерною і для вчителів.

Результати опитування свідчать, що існує доволі високий рівень розуміння залежності конфліктних ситуацій у школі (їх виникнення) від недостатньої правової підготовленості вчителів, батьків і дітей.

На нашу думку, позитивним є те, що переважна більшість учителів орієнтуються у правовому полі. Але разом з тим не можна говорити про те, що підґрунтя для правового нігілізму не існує.

Однією із форм правового нігілізму є ігнорування положень правових норм, а також порушення закону.

Оптимістичним є той факт, що лише 4 відсотки респондентів вважають, що розв'язання конфліктних ситуацій невеликою мірою залежить від недостатньої правової підготовленості вчителів, батьків та дітей.

Отже, на основі аналізу результатів опитування можна зробити висновок, що знання законів є одним із чинників профілактики конфліктних ситуацій у школі.

Кожна особа повинна бути захищеною законом, і всі питання у цьому аспекті врегульовуються в цивілізованому суспільстві не авторитарним методом, а за допомогою права.

Демократичне й правове суспільство, яке будується в Україні за її основними Законами, орієнтується на людину як вищу цінність, на визначення пріоритетності її інтересів, тому демократичні перетворення та розвиток української освіти потребують формування нового світогляду й правової свідомості, а новими завданнями освітніх закладів є підготовка молоді до життя у демократичному суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Конституція України. 28.06.1996 р. //Голос України – 1996. – 13 липня.
 Концепція гуманітарної освіти України. Київ “Генеза”, 1997.
 Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., 1994.
 Словник української мови. К. “Наукова думка”, 1974, т. 5, с. 419.
 Політологічний енциклопедичний словник, К., “Генеза”, 1997 – 400 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Владимирова Валентина Іванівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми правової культури.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ОСНОВА РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Станіслав Гайдук

Аналізується проблема диференційованого навчання як засобу реалізації індивідуального підходу до учнів у сучасних умовах удосконалення середньої освіти. З урахуванням сучасного реформування освіти школярів з природничих дисциплін виокремлюються здобутки й проблеми поліпшення фізичної освіти в середніх навчальних закладах різного типу й профілю.

The role of student-centered classroom is analysed in this article. The author investigates problems and achievements in teaching Physics in secondary schools of different types.

Індивідуалізація навчання у загальноосвітній середній школі є основною стратегією удосконалення навчального процесу на сучасному етапі розбудови середньої освіти. Цей напрямок, з одного боку, спрямовує і визначає діяльність педагога й відповідним чином організовує навчальний процес у цілому, а з іншого – відповідає запитам і побажанням учнів, найбільшою мірою забезпечує відповідність усіх аспектів процесу навчання і виховання рівневі підготовки школяра, його побажанням і планам на майбутнє. Реалізувати цю стратегію на практиці можливо за умови використання відповідних методичних прийомів, способів діяльності та засобів навчання.

Витоки диференційованого навчання пов'язані з поділом навчальних планів з метою спеціалізації навчального процесу в підготовці учнів при збереженні обов'язкової кількості передбаченого мінімуму предметів. Генезис проблеми свідчить, що така ситуація в освіті мала місце ще в ХІХ столітті й узгоджується із створенням класичних гімназій та реальних училищ. Сучасне диференційоване навчання має свої суттєві відмінності, які виявляються, передусім, у таких важливих аспектах:

- у принципах поділу учнів для реалізації такого навчання;
- у нерівноцінності змісту навчання та неузгодженості його з рівнем підготовки, яку отримують учні в різних спеціалізованих школах, у по-різному спрямованих напрямках профільного навчання;
- у переліку обов'язкових дисциплін та кількості годин, відведених на вивчення конкретних навчальних предметів;
- у ступені проникнення диференційованого навчання в систему освіти, бо найбільшого охоплення воно отримало саме в Англії та Франції, а в інших країнах запроваджується значно меншою мірою.

Різні аспекти диференціації у процесі навчання природничих дисциплін детально вивчалися відомими вченими й методистами різних країн. Зокрема, в країнах постсоціалістичного табору цій проблемі присвячені праці таких відомих дослідників, як О.І. Бугайова, С.У. Гончаренка, В.М. Монахова, В.О. Орлова, З.І. Слєпкань, І.С.

Якиманської та багатьох інших. Так, В.М. Монахов визначає цей термін як психолого-педагогічну дидактику та соціальну категорію (3; 42). За цих умов, по-перше, диференціація є індивідуалізацією навчання, яка ґрунтується на створенні сприятливого клімату для найкращого виявлення задатків і розвитку інтересів та здібностей кожного учня; по-друге, вона являє собою цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального й високопрофесійного потенціалу в суспільстві для найкращого використання можливостей кожного члена суспільства у їхніх взаємних стосунках; по-третє, диференціація – це основа для створення нової, значно продуктивнішої методичної системи у навчанні. Відтак, цей термін набуває різного трактування.

М.І. Бурда під диференційованим навчанням пропонує розуміти сукупність форм і методів навчання, які враховують індивідуальні особливості учнів, що найбільш повно відповідають науково-технічним, економічним та соціальним потребам суспільства (1).

П.І. Сікорський розглядає його як форму організації навчального процесу, здатну забезпечити індивідуальний підхід до дітей і одночасно певного ступеня індивідуалізації процесу навчання (5, 33). При цьому зазначається доцільність створення спеціальних класів і груп та створення на основі загальних інтересів для всієї групи учнів профільних середніх навчальних закладів (спеціальних середніх шкіл, ліцеїв, гімназій та коледжів).

Науково-методичний аналіз уможливило зробити висновок про основну спрямованість диференціації як одного із способів індивідуалізації навчання, котра зводиться до створення оптимальних умов для розвитку особистості, найбільш повного врахування як індивідуальних відмінностей учнів, так і специфіки окремих регіонів, типів навчальних закладів та чинників, що притаманні кожній окремо взятій школі.

Однією з найважливіших цілей сучасного реформування середньої освіти, і зокрема диференційованого навчання, є формування в учня професійного самовизначення, яке ґрунтується на особистій активності школяра. Тому методологічною передумовою такою навчання є теорія розвитку особистості й діяльнісний підхід у розумінні сутності навчання і виховання, визначення індивідуальності кожного школяра, а також системний підхід до теоретичного та практичного розв'язання основних проблем навчання.

Принцип діяльнісного підходу виходить з того, що процес навчання являє собою взаємопов'язану спільну діяльність учителя й учнів,

яка ґрунтується на співробітництві, на тому, що головними результатами навчального процесу є свідомі й цілеспрямовані регулювання власної поведінки та учіння, формування індивідуального стилю діяльності.

Принцип системного підходу передбачає необхідність одночасного і взаємозв'язаного розв'язання всіх аспектів у навчанні.

Соціальний аспект диференційованого навчання зводиться до створення однакових стартових можливостей для кожної дитини від початку й до завершення строку навчання в школі. Таким чином, при різноманітності форм диференціації навчання загальною (об'єднувальною) вимогою є збереження деякого стабільного ядра у навчальному процесі, на основі якого всі інші компоненти можуть набувати варіативного характеру. Однак, про ефективність такого навчання можна стверджувати лише за умови, коли всі компоненти навчального процесу розглядаються в єдності та взаємозв'язку.

Важливим чинником у з'ясуванні сутності диференційованого навчання як основи реформування освіти в школах України є виявлення його видів, а саме: зовнішнього й внутрішнього.

Внутрішня диференціація передбачає поділ учнів одного і того ж класу для організації навчального процесу на різних рівнях і різними методами, що найбільшою мірою враховують індивідуальні особливості учнів. При цьому є можливість варіювати теми вивчення матеріалу, диференціювати навчальні завдання, добирати різні види діяльності, визначати характер і дозувати допомогу вчителя (3; 42). До того ж цей вид диференціації уможливорює однаковою мірою спрямовувати вплив учителя і на обдарованих дітей.

У зв'язку з виникненням ідеї планування результатів навчання і формуванням на цій основі різних рівнів засвоєння навчального матеріалу та наданням учневі права й можливостей вибору обсягу й глибини засвоєння матеріалу цей вид диференціації одержав назву "рівневої диференціації". Зараз простежується тенденція до розширення переліку обов'язкових дисциплін та виділення у кожній з них такого обов'язкового мінімуму обсягу матеріалу, котрий передбачений державним стандартом освіти. Відтак, досягнення учнем обов'язкових результатів навчання є своєрідним об'єктивним критерієм, на основі якого може змінитися найближча мета у навчанні конкретного школяра. Одночасно може змінитися організація навчального процесу.

Зокрема, під час організації навчального процесу з природничих дисциплін у сучасній середній школі на основі рівневої диференціалізації доцільно дотримуватися таких принципів:

а) відкритості всіх рівнів засвоєння матеріалу і, передусім, рівня обов'язкових результатів, причому всі рівні мають бути відомими учителю та учням;

б) неоднозначності термінів та неможливості ототожнення рівня вимог і рівня навчання;

в) добровільності, вільного вибору учнем певного рівня засвоєння та звітності;

г) забезпечення послідовності в просуванні учня за рівнями засвоєння навчального матеріалу.

Рівневу диференціацію у навчальному процесі взагалі й під час вивчення дисциплін природничого циклу, зокрема, доцільно організувати в різних формах, що значною мірою визначається особливостями учнів конкретного класу, можливостями та індивідуальними якостями й майстерністю самого вчителя.

Інший вид диференційованого навчання, котрий означають як зовнішню диференціацію, являє собою диференціацію за змістом освіти. Цей вид диференціації передбачає створення на основі певних ознак (здібностей, нахилів, досягнутих результатів, проектованої професії і т.п.) відносно стабільних окремих класів та навчальних закладів – шкіл, гімназій, ліцеїв, коледжів, у яких зміст освіти й висунуті до учнів навчальні вимоги різні. Зовнішня диференціація може здійснюватися на основі вибору профілю класу, на базі селективності системи, що передбачає вільний вибір навчальних дисциплін, які вивчаються на основі інваріантного ядра. Цей вид диференціації навчання спрямований на спеціалізацію освіти в напрямку стійких інтересів, нахилів і здібностей школярів для максимального розвитку й самовдосконалення кожного з них у вибраному напрямку.

Аналізуючи специфіку та особливості навчального процесу з дисциплін природничого циклу, можна виділити такі вимоги до організації диференційованого підходу в навчанні:

а) навчання за напрямками (профілями) вводиться після досягнення учнями деякого рівня базової освіти й визначення школяра у своїх нахилах;

б) вибір великої кількості різних профілей навчання в основній і старшій школі повинен враховувати як здібності, бажання і нахили всіх учнів, так і потребу держави й відповідного регіону в різних спеціальностях;

в) орієнтація варіативних курсів природничих дисциплін на конкретний профіль навчання забезпечує можливість значного задоволення запитів учнів у поєднанні з оволодінням ними майбутньою професією;

г) повноцінна базова освіта забезпечується визначеною кількістю обов'язкових навчальних дисциплін, включаючи й інтегровані курси, у поєднанні з дисциплінами за вибором, що забезпечують єдиний мінімальний рівень обов'язкової підготовки;

д) здібності й нахили учнів враховуються не лише під час вибору школярами певного профілю навчання чи відповідного типу навчального закладу, але й у подальшому навчанні за рахунок варіативних планів і програм.

Аналіз сучасного рівня природничої освіти в середніх навчальних закладах різного типу й профільно та основні тенденції і напрямки подальшого її удосконалення, свідчать, що для реалізації індивідуального підходу до учнів створені варіативні плани й програми, підготовлені відповідні посібники та підручники, а також:

1. Курс фізики, як основа природознавчих наук, “входить у державний компонент загальної середньої освіти і є обов’язковим для усіх типів загальноосвітніх шкіл. Одночасно він є різним для різних типів шкіл” (4; 3). Тому вивчення шкільного курсу фізики в різних середніх навчальних закладах ґрунтується на основі диференційованого змісту й цілей навчання, тобто на множинності та варіативності навчальних планів до суспільно погоджених завдань навчання фізики.

2. Виступаючи основою науково-технічного прогресу та найголовнішим джерелом про навколишній світ, фізика розглядається як “один із найважливіших компонентів людської культури (духовної та матеріальної, що в останні десятиріччя недостатньо враховувалось у навчанні і вихованні). Цим пояснюється освітнє і виховне значення фізики, необхідність диференціації її змісту залежно від цілей та завдань загальної та професійної освіти” (4; 5).

3. Для реалізації індивідуального підходу до учнів у навчанні фізики створені варіативні плани і рівневі програми та програми поглибленого вивчення курсу, видані підручники й посібники з фізики, що відбивають зміст і структуру навчальної дисципліни відповідно до різних профілів навчання. При цьому курс загальнокультурної орієнтації пропонується учням, котрі схильні розглядати фізику як елемент загальної освіти і не передбачають її використання у своїй майбутній діяльності. Панівною тут є світоглядна функція навчання, зосереджується увага на розкритті загальнонаукового та філософського змісту фізичних понять і теорій, широко використовуються міжпредметні зв’язки для інтеграції природничо-наукових знань, а також запровадження образних і модельних уявлень.

Прикладний курс рекомендується учням, які обирають фізико-технічні, техніко-агробіологічні, хіміко-технологічні, біолого-хімічні, біолого-географічні та інші подібні профілі. Цей курс у викладанні та навчанні має більшу практичну спрямованість і передбачає значне розв’язування задач, формування уміння використовувати знання для розв’язання різних практичних завдань, застосування фізичних методів і теорій у поясненні суті хімічних, біологічних та агро-біологічних процесів.

Курс поглибленого (творчого) рівня орієнтований на тих учнів, що виявляють підвищений інтерес і здібності до вивчення фізики, математики та інших фундаментальних природничих наук. Викладання цього курсу орієнтоване на досить високий рівень теоретичних узагальнень, формування в учнів сучасного стилю наукового мислення і здатності розв’язувати фізичні задачі і вправи підвищеної складності.

Разом з тим у кожному профільному курсі виділяється рівень обов’язкових результатів, що зумовлює необхідність переходу на 12-бальну систему оцінки і контроль фізичних знань.

Поряд з позитивними результатами в диференційованому навчанні фізики на сучасному етапі розвитку фізичної освіти привертають увагу і ще не розв’язані проблеми, серед яких досить актуальною є розробка методики викладання різного змісту шкільного курсу для різних груп учнів з метою переорієнтації методики навчання фізики від пояснювально-ілюстративних методів у навчанні на активізацію пізнавально-пошукової самостійної діяльності всіх школярів; широке запровадження сучасних інформаційних технологій навчання; створення і використання варіативної системи навчального експерименту з природничих дисциплін та засобів навчання нового покоління, включаючи й ЕОМ і комп’ютерні програмні засоби.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
2. Бугаёв А.И. Методика преподавания физики в средней школе: Теоретические основы. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с.
3. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Сов. педагогика – 1990– №8.– С. 42–47
4. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Фізика. Астрономія. 7–11 класи – К.: Перун, 1996. – 144 с.
5. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання – Львів: Каменярь, 1998.-196 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гайдук Станіслав Микитович – начальник управління освіти і науки Кіровоградської облдержадміністрації.

Коло наукових інтересів: проблеми дидактики та актуальні питання методики навчання фізики.

ДО ПИТАННЯ ДІАГНОСТИКИ ОКРЕМИХ АСПЕКТІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНОГО НАВЧАННЯ.

Ярослав Галета

У статті здійснено спробу аналізу структурних компонентів пізнавальної самостійності та наведено зразки завдань для діагностування її окремих аспектів у процесі використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі.

The attempt of the structural components analysis of cognitive self-dependency was made and the examples for the diagnostic of certain aspect formation was given by using the informational and computer technologies in the teaching process in the article.

До числа суттєвих змін, що відбуваються в освітній галузі в останнє десятиліття, належать і ті, що внесені в навчально-виховний процес завдяки помітному впливу інформаційно-комп'ютерної педагогіки.

Парадигма інформаційно-комп'ютерної педагогіки належить до основних освітніх технологій, які широко реалізуються зараз у навчальних закладах різного освітнього рівня і спрямованості, і вважається оптимальною для розв'язування сучасних завдань освіти.

Педагогічні технології мають змістовну (мета і зміст навчання, виховання, управління) й процесуальну (засоби, способи дії, організаційно-упорядковані для спроектованого результату) частини. Процесуальна може містити в собі допоміжні технології: 1) організаційні технології, тобто форми навчання; 2) методи навчання й виховання; 3) інформаційні технології тощо (1, 56-57).

Завдяки проникненню нових інформаційних технологій у сферу освіти стала можливою якісна зміна змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання. Розглядаючи інформаційні технології як інструмент людської діяльності, не можна не визнати їхнього позитивного впливу на розвиток інтелектуального, творчого потенціалу сучасної молоді, формування операційно-логічного мислення та пізнавальної самостійності.

На нашу думку, пізнавальна самостійність – це той індикатор, який не лише зростає у процесі інтенсивної та систематичної навчально-пізнавальної діяльності, а й сам здійснює значний вплив на успішність оволодіння останньою та на досягнення високої результативності у навчанні та майбутній професійній діяльності.

Цікавим з позиції впровадження інноваційних технологій навчання є педагогічна роль і місце пізнавальної самостійності в процесі вивчення навчального предмета "Основи інформатики", а також залежність розвитку цієї інтегрованої якості від специфіки викладання предмета.

Пізнавальна самостійність є складним комплексним поняттям, яке тривалий час привертає увагу багатьох дослідників. Дослідження проблеми розвитку пізнавальної самостійності мають на меті розробку теоретичних основ і пошук конкретних способів формування пізнавальної самостійності в

умовах навчально-виховного процесу середнього загальноосвітнього закладу. У цьому плані великий інтерес мають праці І.Я. Лернера, Г.І. Щукіної та ін. Зміст пізнавальної самостійності в науковій літературі розкривається по-різному. Так, наприклад, Л.П. Буєва, С.Т. Зиряков, Я.К. Уледов виділяють соціально-ціннісний аспект цієї особистісної якості, який визначає самостійну позицію людини. Самостійність як самостійну позицію вони відносять до духовно-практичного утворення, що забезпечує незалежність від зовнішніх умов, обставин життя.

К.К. Платонов, К.О. Абульханова-Славська, І.А. Джидарьян та ін. досліджують координаційно-функціональний аспект пізнавальної самостійності, який відображає можливість різноманітних виявів особистості як самостійної у пізнанні, спілкуванні та інших видах діяльності.

Спільним у підходах цих дослідників є загальний висновок про те, що розвиток окремих функцій людини, властивостей і якостей особистості підпорядкований у кінцевому підсумку розвитку цілого – "особистості й істотно залежить від того об'єктивного змісту, в якому вона формується" (5, 416).

Особливо важливими для дослідження сутності самостійної особистості є психологічні концепції структури особистості, які характерні ознаками системності в підході до їхнього побудови. О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, А.В.Петровський та ін. розглядають пізнавальну самостійність як визначальну властивість і якість особистості.

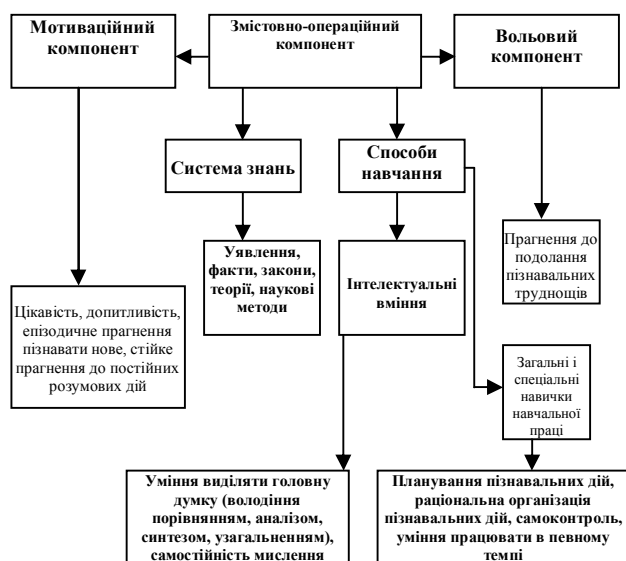
Зміст пізнавальної самостійності досліджувався, виходячи і з загальнопедагогічних позицій. Так, В.І. Андреев, В.Н. Максимова, В.С. Ільїн, Н.А. Половникова, Г.І. Щукіна розглядають пізнавальну самостійність як інтегральне особистісне утворення. У його структурі вони виділяють стан людини і ставлення, яке органічно пов'язане з діяльністю. Основні компоненти пізнавальної самостійності розкриваються через властивості та якості особистості.

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує структурна модель пізнавальної самостійності, подана Т.І. Шамовою. Конкретизуючи зміст цього особистісного показника, вона виходить із того, що якість особистості (інтелектуальні, емоційні та вольові) соціально-зумовлені, індивідуально виражені, не є природженими, а формуються в активній, педагогічно-доцільно організованій діяльності (7).

У зв'язку з цим, вона виділяє три найбільш істотних компоненти пізнавальної самостійності: мотиваційний, змістовно-операційний і вольовий.

Усі ці компоненти взаємозалежні та взаємозумовлені, але кожний має свій зміст і виконує певні функції.

Структурна модель пізнавальної самостійності (за Т.І. Шамою)



В основі мотиваційного компонента Т.І. Шамова виділяє мотиви, які зумовлюють цілеспрямовану діяльність школяра й пізнавальні потреби, що забезпечують залучення школяра до процесу активного оволодіння знаннями, вміннями й навичками(7).

Основними мотивами Т.І. Шамова розглядає інтерес до навчальної діяльності “у вигляді цікавості, допитливості епізодично або усвідомлено пізнати нове, розширити й поглибити наявні знання, стійкого прагнення до систематичної розумової діяльності” (7, 70).

Змістовно-операційний компонент містить у собі володіння особистістю системою основних знань і способів навчання. Сутністю цього компонента є обсяг спеціальних (предметних) умінь й навичок та оволодіння загальними (міжпредметними) вміннями й навичками, що виконують функцію способів навчальної діяльності.

В основі вольового компонента лежать вольові процеси, які забезпечують реалізацію мотиваційного й змістовно-операційного компонентів пізнавальної самостійності. Ознакою цього компонента є вольові зусилля школярів, спрямовані на самостійне досягнення мети й результату навчання та подолання наявних при цьому труднощів (7).

На основі даних психолого-педагогічної літератури нами зроблено спробу аналізу компонентів пізнавальної самостійності та їхньої інтеграції у складне комплексне поняття.

Керуючись структурною моделлю Т.І. Шамою, ми вважаємо за необхідне модифікувати її у напрямі об'єднання мотиваційного та вольового

компонентів і певній внутрішній диференціації змістовно-операційного компонента. Це пояснюється тим, що мотиваційний та вольовий компоненти мають аспекти, які вказують на їхній взаємозв'язок та взаємозалежність. Розглянемо це на прикладі мотивів та потреб, зокрема пізнавальних.

Мотив – спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає на дії). Мотив є важливим компонентом у структурі людської діяльності, без нього неможливо розкрити її психічну природу. Основою діяльності людини є *потреби* (4,96).

Потреба в психології це стан індивіда, що створюється необхідністю оволодіння певними об'єктами, котрі задовольняють його існування й розвиток, та виступає джерелом його активності (3, 253).

Пізнавальні потреби – це потреби в пізнанні навколишнього світу в цілому та в його окремих частинах. Вони належать до соціальних потреб, які, в свою чергу, тяжіють до вищих, а саме: потреби підготовленості та потреби подолання (6).

Характеризуючи форми пізнавальної потреби, слід сказати, що першою формою вияву потреби в пізнанні є засвоєння готових знань (засвоєння знань, інтеграція, систематизація і, нарешті, потреба в нагородженні знань).

Другою формою виступають дослідження дійсності для набуття нових знань, аналіз вражень, інтерес до проблемних ситуацій і, нарешті, прагнення до цілеспрямованої, творчої діяльності (6, 186).

Пізнавальний інтерес – форма вияву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному й глибокому відображенню дійсності. ... Інтерес є одним з найістотніших стимулів у набуття знань, розширення кругозору.

... Одним з основних способів виховання позитивних, стійких і дійових пізнавальних інтересів – розуміння учнями значення матеріалу, який вивчається. Інший спосіб – залучення учнів до активної творчої діяльності через підбір посильних, цікавих, досить різноманітних, нових за змістом чи формою завдань, які спонукають до самостійних, активних роздумів(2,147–148).

Розглянемо деякі аспекти пізнавальної самостійності та запропонуємо зразки розроблених нами орієнтовних завдань для їхньої діагностики в процесі викладання предмета "Основи інформатики".

Оскільки пізнавальна самостійність, як зазначалось вище, є складним комплексним поняттям, то діагностування її компонентів є складним процесом. Тому запропоновані нами завдання можуть виконувати подвійну функцію, а інколи й потрійну. Тобто завдяки використанню певної комбінації завдань можна за характером дій

учня спостерігати наявність того або іншого компонента пізнавальної самостійності.

Перед початком діагностування необхідно пояснити учням, що кожне завдання оцінюється, наприклад, за 20-бальною системою. Кожна серія завдань складається з двох варіантів. Для зручності варіанти завдань подамо у вигляді схеми.

Перша схема побудована таким чином, щоб якомога краще могли виявитись вольові здібності.

I варіант

II варіант

- 1)

15 балів

5 бали

20 балів

У цьому випадку, якщо учень обере другий варіант, то ми можемо констатувати, що він прагне до подолання пізнавальних труднощів, тобто має схильність до вияву вольових якостей.

I варіант

II варіант

- 2)

15 балів

15 балів

Перед початком вибору варіанта потрібно повідомити, що задача другого варіанта є набагато складнішим, хоча складність завдань двох варіантів повинна бути рівноцінною. За умови вибору вищезазначеного варіанта, окрім констатації вольових якостей учня, слід відзначити й наявність у нього пізнавального інтересу. Пояснити це можна тим, що для учня пріоритетною була не кількість одержаних балів, а можливість виявити свої здібності та бажання підвищити свої знання, що можна віднести до такого показника пізнавальної самостійності як самовдосконалення, який належить до мотиваційного компонента.

I варіант

II варіант

- 3)

15 балів

15 балів

У цій ситуації задача другого варіанта дійсно є набагато складнішим порівняно з першим. Якщо ж буде обрано більш складну задачу, й вона буде розв'язана повністю, то ми можемо з упевненістю відзначити, що учень демонструє здатність до тривалого зберігання зусиль, які він спрямовує на досягнення поставлених цілей, тобто наполегливість.

Окрім вищезапропонованої схеми, велике значення для визначення рівня пізнавальної самостійності має зміст діагностичних завдань. Наведемо деякі умови цих завдань і продемонструємо їхні можливості щодо процесу діагностування.

Умова 1. Що буде виведено на екран у результаті виконання наступних операторів:

```
a := 1;
while a < 4 do
a := a + 1;
write( 'a = ', a ).
```

Розташування операторів наводить на думку, що процес друкування відбувається на кожній ітерації циклу. У дійсності ж у тілі циклу знаходиться тільки оператор a:=a+1, а друкування виконується тільки після завершення циклу зі значенням a=4.

В цьому випадку ми можемо діагностувати наявність уміння аналізувати. Це вміння належить до змістовно-операційного компонента пізнавальної самостійності.

Умова 2. Яка з умов описує частину 1-го квадранта, що лежить поза колом радіуса 1 з центром на початку координат ?

1. $(x \geq 1) \text{ and } (y \geq 1)$.
2. $(x^2 + y^2 \geq 1) \text{ and } (x > 0) \text{ and } (y > 0)$.
3. $(x^2 + y^2 \geq 1) \text{ or } (x > 0) \text{ or } (y > 0)$.
4. $(x^2 + y^2 \leq 1) \text{ and } (x > 0) \text{ and } (y > 0)$.
5. $(x^2 + y^2 \leq 1) \text{ and } (x > 0) \text{ and } (y < 0)$.

Аналогічні тести найпростіше виконувати шляхом відсіканням очевидно хибних відповідей. По-перше, умова "поза колом радіуса 1 з центром на початку координат" еквівалентна умові " $x^2 + y^2 \geq 1$ ". Отже, відповіді 1, 4, 5 не задовольняють умові. По-друге, 3-тя відповідь неправильна, тому що вона дає значення "істина" в тому випадку, коли виконується хоча б одна з трьох складових цієї умови. Нарешті, пряма перевірка 2-ї відповіді підтверджує її правильність.

Цей розв'язок є прикладом уміння щодо аналізу та синтезу.

Завдання, для розв'язання яких необхідно вміти виділяти головне та передбачати можливий результат, подані відповідно двома наступними задачами. Наявність цих умінь свідчить про високий рівень пізнавальних можливостей учнів, завдяки чому ми отримуємо додаткову інформацію стосовно сформованості змістовно-операційного компонента пізнавальної самостійності.

Умова 3. Для масиву X[1..n] алгоритм

```
P := 0;
for k := n downto 1 do
if X[k] <> T then P := k;
```

визначає:

1. Номер останнього елемента масиву, що не дорівнює T.
2. Кількість елементів масиву, що не дорівнюють T.
3. Номер першого елемента масиву, що не дорівнює T.
4. Номер останнього елемента масиву, що дорівнює T.
5. Кількість елементів масиву, що дорівнює T.
6. Жодна з відповідей 1-5 неправильна.

В умовному операторі запам'ятовується номер (отже, відповіді 2, 5 не правильні) елемента, що не дорівнює T (відповідь 4 теж неправильна). Тому що перегляд елементів масиву здійснюється з кінця (**downto**), а після завершення циклу в змінній P, буде зберігатися номер першого елемента масиву, не що дорівнює T.

Умова 4. Чому дорівнювало значення змінної x, якщо після виконання операцій

$$a := \ln(\cos(x) + \sin(x) + \exp(4/\pi));$$

$$x := \text{sign}(x) * \text{abs}(a) * (-\pi/16);$$

$$x := x * x * \ln(x) / \ln(2);$$

воно дорівнювало -1/8 ?

1. $\pi/4$; 2. $\pi/2$; 3. $-\pi/4$; 4. $-\pi/2$;

5. Жодна з відповідей 1-4 неправильна.

Відсутність логарифмічних і тригонометричних функцій в кінцевому значенні x дає змогу припустити, що значення 1-го виразу повинне бути досить простим. Пряма підстановка відповідей у 1-й вираз показує, що тільки при $x = -\pi/4$ отримуємо результат, який не містить логарифма ($a = 4/\pi$). Подальша перевірка підтверджує правильність 3-ї відповіді.

Таким чином, використання запропонованих завдань у процесі діагностованого експерименту створює умови для виявлення наявності окремих компонентів пізнавальної самостійності. В ході

проведення досліджень було встановлено також їх взаємозв'язок і взаємозалежність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буркова Л. Ще раз про педагогічні технології // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001.–№2.–с.54-58.
2. Гончаренко У.С. Український педагогічний словник. – К.: "Либідь", 1997.– 376 с.
3. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко. – М.: Политиздат, 1985. 431 с.
4. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. К.: Вища школа. 1982.–215с.
5. Рубінштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. –423с.
6. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. –М.: Просвещение, 1991. – Перший форзац, зліва.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников.– М.: Педагогика, 1982.-209 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галета Ярослав Володимирович — викладач Кіровоградського кооперативного технікуму економіки і права ім. М.П. Сая.

Коло наукових інтересів: використання інформаційних технологій у навчанні.

СТВОРЕННЯ ДІАЛОГУ МІЖ УЧНЕМ І КОМП'ЮТЕРОМ

Лариса Голодюк

Комп'ютер стає невід'ємною частиною життя людини. Використання ПЕОМ тільки на уроках інформатики не реалізує всіх навчальних можливостей комп'ютера. Слід створювати й використовувати програмні засоби на різних типах уроків з різноманітних дисциплін. Основним напрямком розробки таких програмних пакетів можуть стати розробки ефективного діалогу учня з комп'ютером на уроках математики. Такою спробою є розробка навчальної програми з геометрії "Triangle".

A computer is becoming an unseparat part of a human life. Using of PEOM only at informatic lessons doesn't realize all teaching possibilities of a computer. It is worse to create and use programme facilities at the lessons of different types in various subjects. Making up of effective pupil's dialogue with a computer at mathematics lessons will be able to become a main direction of ciation such programme packets. Making of a teaching programme in geometry "Triangle" is such an attempt.

З насиченням комп'ютерною технікою практично всіх сфер життя суспільства все більш актуальним стає завдання досягнення загальної комп'ютерної грамотності населення, без чого неможливо розраховувати на ефективне практичне застосування ПЕОМ. Звичайно, загальної комп'ютерної грамотності досягти за кілька років неможливо, а тому перед школою з'явилися конкретні завдання: формування комп'ютерного покоління, тобто молоді для якої комп'ютерна техніка стане звичним засобом розв'язання різноманітних завдань. Комп'ютер повинен перетворитися в ефективний інструмент, який

полегшить засвоєння знань з різних предметів, зробить більш цікавим і живим весь процес навчання.

Так, в усіх школах України введений курс "Основи інформатики і обчислювальної техніки", який вивчається учнями 10–11 класів. На нашу думку, цей курс повинен вивчатися вже в початковій школі. Адже, за свідченнями психологів, діти складні поняття і навички сприймають легше та швидше, ніж дорослі. Нагадаємо, що сьогодні існує досвід залучення до комп'ютера дітей молодшого та середнього шкільного віку, який виділяє багато позитивних моментів спілкування учня з комп'ютером: створення можливостей для розвитку внутрішнього світу дитини; стимулювання її уяви; підвищення інтересу до навчання і т.д. Також деякі вчителі-предметники використовують комп'ютер на своїх уроках (математики, хімії, географії).

Як показала практика, одна з важливих переваг комп'ютера як засобу навчання – це його здатність у наочній формі подати різного роду залежності, числові співвідношення тощо. Оскільки наочно-образні компоненти мислення відіграють важливу роль у житті людини, то використання їх у навчанні, в тому числі при роз'ясненні багатьох теоретичних питань, виявляється надзвичайно ефективним.

Комп'ютер створює нові можливості для зберігання ходу й результатів розв'язування різноманітних завдань, включаючи і найбільш типові помилки, що допускаються при цьому.

При використанні комп'ютера на уроці чітко виділяється індивідуальна форма навчання. Якщо учень засвоює матеріал повільніше, ніж його однокласники, і темп уроку не дозволяє постійно відвертатися на додаткові роз'яснення і повторення, то сам учень буде соромитися часто підносити руку. Маючи комп'ютер партнером, учень може багаторазово повторювати матеріал у звичному для нього темпі, а вчитель має змогу контролювати ступінь засвоєння навчального матеріалу цим учнем.

Необхідною передумовою ефективного застосування комп'ютера на уроці є забезпечення діалогової взаємодії учня і комп'ютера. Але діалог не повинен будуватися на запитаннях і відповідях. Такий діалог не викликає в учнів задоволення від спілкування. Тому ми виділили ряд вимог до побудови діалогу:

- підвищення задоволеності учня від спілкування;
- стимулювання учня до продовження спілкування з комп'ютером;
- пробудження пізнавальної активності учня.

Одне з основних питань організації діалогу – момент його початку. При цьому обом партнерам по спілкуванню – учню і комп'ютеру – повинні бути запропоновані різні можливості. Учень повинен ініціювати діалог у будь-який момент своєї роботи, а комп'ютер – не завжди.

При організації діалогу учня з комп'ютером у процесі розв'язання задачі необхідно з'ясувати, в яких точках цього процесу комп'ютеру слід ініціювати діалог і яким він повинен бути за своєю спрямованістю. Визначаючи спрямованість діалогу, необхідно враховувати ступінь готовності до нього учня. Одні учні негайно використовують допомогу, інші, усвідомлюючи помилку, самостійно не зможуть її виправити. У зв'язку з цим при організації діалогу, ініціатором якого є комп'ютер, важливе значення має питання про те, коли слід переривати хід помилкового міркування учня, спрямовувати його на правильний шлях розв'язання задачі. Тут вступають у силу такі фактори:

- готовність учня до спілкування;
- необхідність у спілкуванні;
- можливість комп'ютера в даний момент вести спілкування;
- зміст програмного забезпечення комп'ютера.

Зауважимо, що на різних етапах розв'язування навчальної задачі ступінь "самостійності" повинен бути різний.

Необхідно звернути увагу на проблему виходу із діалогу. В умовах комп'ютерного навчання вирішальну роль у з'ясуванні моменту переривання діалогу належить учню: за бажанням у будь-який

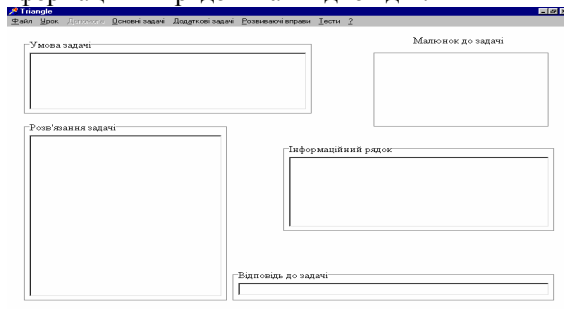
момент він може вийти з діалогу. В той же час комп'ютер повинен допомогти учню довести розв'язання задачі до кінцевого результату, а не піддаватися на вимоги учня закінчити завдання, не розв'язавши його.

З математики розроблено значну кількість програмних засобів, що дають змогу розв'язувати за допомогою комп'ютера досить широке коло математичних задач різних рівнів складності. Але залишається недостатньо розробленим питання пізнавального спілкування учня з комп'ютером.

Враховуючи всі попередньо згадані особливості побудови діалогу учня з комп'ютером, була створена навчальна програма Triangle. Ця програма розроблена до теми "Ознаки рівності трикутників", яка вивчається за підручником О.В.Погорелова в сьомому класі. У ній ми спробували змоделювати діалог учня з комп'ютером.

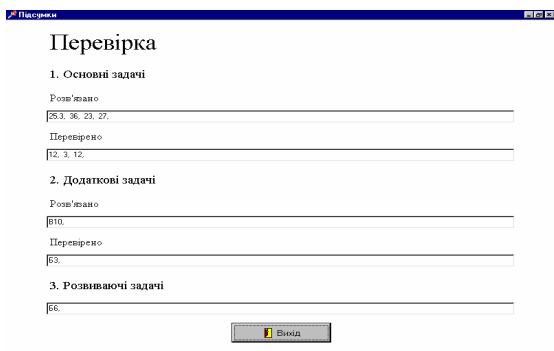
Головне меню складається із восьми меню: "Файл", "Урок", "Допомога", "Основні задачі", "Додаткові задачі", "Розвивальні вправи", "Тести", "?" (Довідка).

Робоче поле складається із наступних вікон: "Умова задачі", "Розв'язання", "Малюнок", "Інформаційний рядок" та "Відповідь".

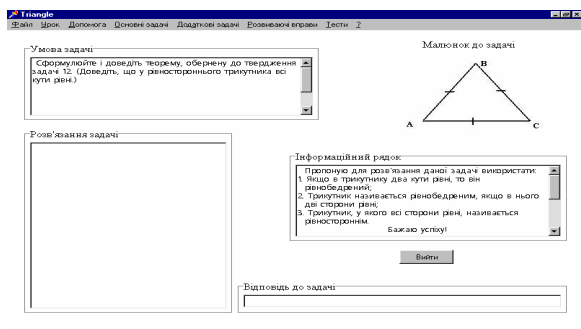


Розглянемо роботу програми в тих моментах, коли виникає спілкування між учнем і комп'ютером.

Меню "Урок" містить три команди: "Почати", "Перевірити", "Закінчити". При виборі першої команди учень "розблоковує" всі інші меню і має змогу з ними працювати. Вибираючи другу команду, вчитель може переглянути номери задач, які учень розв'язував або перевіряв до цього часу. Крім номерів і типів завдань, також вказується рівень вибраної задачі, тому вчителю дуже легко зорієнтуватися у роботі учня. При повторному зверненні до цієї команди, попередня інформація знищується і на її місце записуються ті номери завдань, які були опрацьовані між першим переглядом результатів роботи учня і другим. Третя команда "Закінчити", як завжди використовується перед закінченням всієї роботи, бо містить перелік усіх завдань, які виконувалися протягом усього уроку. І за цими даними вчитель може оцінити інтенсивність роботи учня.

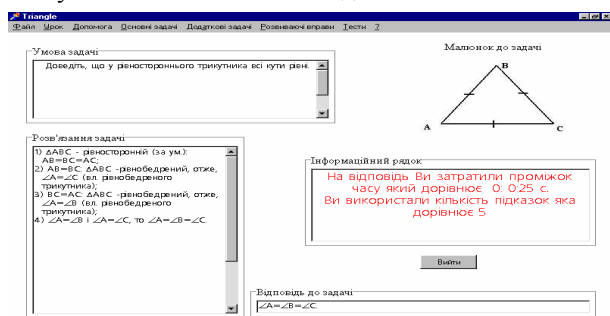


При виборі задачі в "Інформаційному рядку" з'являється повідомлення про рід виконання завдання: перевірити чи розв'язати вибрану задачу. Якщо учень вибирає "розв'язати", то він використовує, при необхідності, меню "Допомога". Меню "Допомога" містить наступні команди: "Теоретична підказка", "Підказка" (про порядок дій), "Малюнок", "Розв'язання", "Відповідь". Ці меню надають можливість учню отримати від комп'ютера різного роду підказки для розв'язання задачі й отримання конкретного результату. Так, при виборі команди "Теоретична підказка" учень у вікні "Інформаційній рядок" може ознайомитись або згадати всі визначення, які використовуються саме в цьому завданні. Команда "Підказка" надає можливість учню, заповнюючи пропуски, отримати кінцевий результат. Команда "Малюнок" відтворює малюнок до задачі, який теж стає своєрідною допомогою при виконанні завдання. Допомога "Розв'язання" – повне і обґрунтоване розв'язання задачі. Команда "Відповідь" відтворює відповідь до задачі.

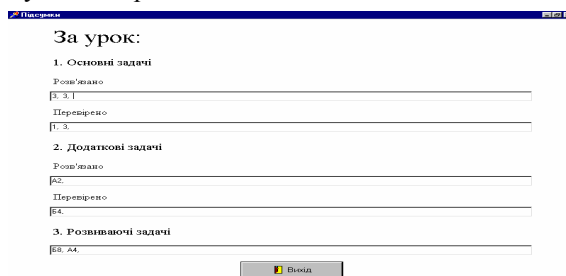


Отже, учень у будь-який зручний для нього момент може вступити в діалог з комп'ютером, при цьому учень використовує відповідні команди й кнопки на екрані, а комп'ютер відтворює свої відповіді в "Інформаційному рядку". Але психологічні особливості кожного учня різні. Один учень відразу, не аналізуючи задачі, буде використовувати підказки, а інший може просидіти весь урок над однією задачею. Тому ми вирішили, що й комп'ютер може бути ініціатором діалогу. Після того як учень вибрав собі завдання через 3-5 хвилин комп'ютер через "Інформаційний рядок" з'ясує, чи потрібна допомога і пропонує оптимальний варіант використання меню

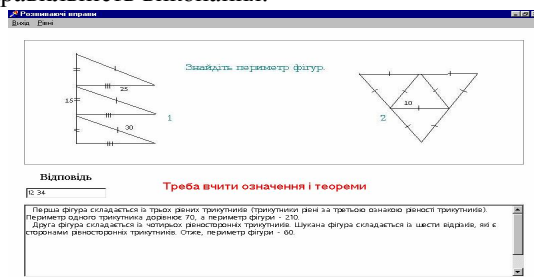
"Допомога". При цьому учень може погодитись або відмовитись від цієї пропозиції. При розв'язуванні завдань не кожний учень може або хоче закінчити це завдання. Програма складена таким чином, щоб учень не зміг звернутися до іншої задачі, не закінчивши попереднє завдання. Після розв'язання вибраної задачі в "Інформаційному рядку" з'являється повідомлення про кількість використаних підказок. Тому вчителю легко з'ясувати, на якому етапі розв'язування задачі в учня виникали запитання і труднощі. А також вказується час виконання завдання.



Якщо ж учень вибирає команду "перевіряти", то на екрані з'являється малюнок до задачі, повне та обґрунтоване розв'язання цієї задачі й відповідь до неї. Учень має змогу перевірити правильність розв'язання завдання. При розв'язуванні задач може виникнути ситуація, коли учень спочатку вибере перевірку завдання (для з'ясування розв'язання), а потім команду "розв'язання". Так, виконати завдання можна, але в меню "Урок" при перевірці роботи учня вчитель легко помітить, що учень один і той же номер виконав у двох варіантах. У такій ситуації створюється виховний момент.

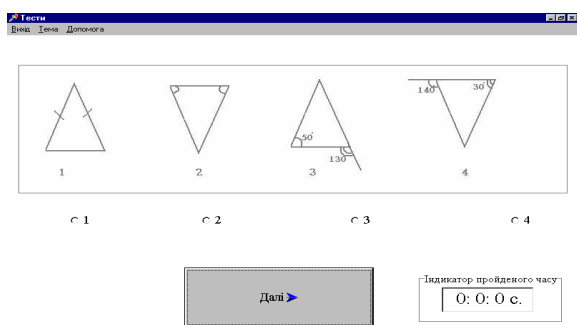


При розв'язуванні "Розвивальних вправ" учню надається можливість самоперевірки свого завдання й оцінювання правильності виконання, при цьому комп'ютер відповідно реагує на правильність виконання.

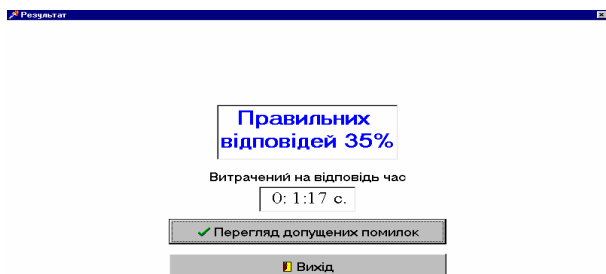


Для того, щоб перевірити рівень застосування знань учнів, можна використати меню "Тести". Ці тести розвивальні, містять п'ять суб-тестів різних

рівнів складності. Як саме вибрати потрібний тест, учень дізнається із меню "?".

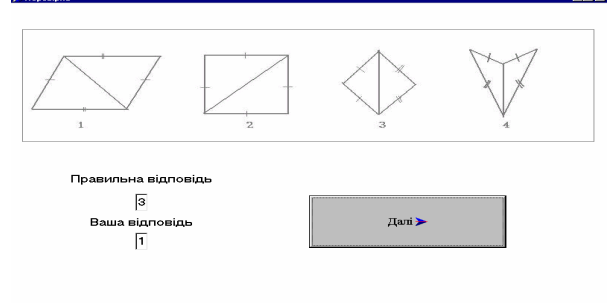


Після вибору й виконання завдання комп'ютер оголошує результати тестування у відсотковому відношенні й пропонує переглянути всі завдання, в яких були допущені помилки.



При перевірці даного завдання вказується набрана відповідь учнем і правильна відповідь. Учень, порівнюючи ці відповіді, може самостійно або за допомогою товаришів чи вчителя з'ясувати свої помилки. Відсоткове оцінювання дає змогу вчителю створювати ситуацію заохочення для

одних учнів і виявлення стурбованості за набуті знання до інших.



Практика свідчить, що використання комп'ютера як ефективного засобу навчання на уроках математики пробуджує інтерес до предмета, створює нові можливості індивідуального навчання, підвищує задоволеність учнів від навчання, стимулює школяра до продовження діалогу з ПЕОМ, активізує його пізнавальну активність, що веде до досягнення навчальної мети.

Комп'ютер не замінює вчителя. Він стає ефективним засобом навчання лише тоді, коли вчитель вміло керує процесом спілкування учня з комп'ютером, забезпечуючи цим самим оптимальний розвивальний ефект і формуючи такий рівень розумової діяльності, за якого учень стає суб'єктом власних дій.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Голодюк Лариса Степанівна – вчитель математики загальноосвітньої школи № 20, аспірантка кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, методист-кореспондент Кіровоградського ОІППО.

Коло наукових інтересів: проблеми дидактики неповної середньої школи.

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Галина Горська

У статті розглядаються можливості вдосконалення психологічної підготовки педагогічних працівників, підвищення рівня їхньої психологічної компетентності через упровадження нових освітніх програм, побудованих із урахуванням міжнародного педагогічного досвіду.

The possibilities of pedagogical workers' psychological preparation improvement, the improvement of their psychological competence through introduction of new educational programs, built with consideration of international pedagogical experience are considered in the article.

Психологічна підготовка є невід'ємною складовою професійної підготовки учителя. У навчальних планах вищих закладів освіти на вивчення психологічних дисциплін відводиться вкрай недостатня кількість годин оскільки пріоритетне місце у навчальному процесі займають

предмети фахового спрямування. Така ситуація призводить до психологічної безграмотності випускника педагогічного вузу. Вчителі скаржаться на недостатній рівень психологічних знань, відсутність психологічної компетентності, яка могла б забезпечити потреби учителя у здійсненні розвивальної роботи з учнями, реалізації завдань особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини.

Враховуючи реальні обставини, ліквідувати значні прогалини у психологічній підготовці учителя покликана система післядипломної педагогічної освіти, завдання якої у зазначеному напрямку полягають у наданні допомоги педагогічним працівникам щодо забезпечення

потреб у психологічних знаннях, підвищенні загального рівня психологічної компетентності.

Поняття професійної психологічної компетентності вчителя містить: сукупність знань, достатній для виконання навчально-виховних завдань, рівень обізнаності з питань загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології; чіткість позиції щодо ролі психології у професійній діяльності вчителя; уміння використовувати психологічні знання в роботі з учнями; вміння визначати за виявами поведінки дитини її стани, рівень розвитку її пізнавальної, емоційної, вольової сфер, рис характеру; здатність орієнтуватись у психологічних ситуаціях, адекватно оцінювати їхню сутність у відносинах з учнями, колективом, батьками й добирати раціональні способи їх розв'язання; здійснювати виховний вплив на дитину з урахуванням вимог педагогічного спілкування для її гармонійного розвитку. Такий широкий спектр складових психологічної компетентності вимагає постійної цілеспрямованої роботи з удосконалення рівня професійної підготовки, необхідності приділяти достатньо уваги психологічним проблемам, які виникають у педагогічній практиці.

Допомогти педагогам у сприянні повноцінному особистісному й інтелектуальному розвитку учнів, у забезпеченні індивідуального підходу до кожної дитини на основі її психолого-педагогічного вивчення, у здійсненні розвивальної і корекційної роботи з учнями покликана психологічна служба. На жаль, скорочення ставок практичних психологів триває, і не тільки в школах, а й при районних відділах освіти; не є унікальними випадки, коли на цілий район працюють один-два практичні психологи. Тому розв'язання завдань, які стосуються психологічного забезпечення діяльності закладів освіти, змушені брати на себе педагоги. Крім того, поява у школі практичного психолога не може звільнити вчителя від виконання тих завдань психологічної служби, які органічно входять до структури педагогічної діяльності. А тому і психолог, і педагог однаковою мірою є необхідними суб'єктами шкільної психологічної служби.

Реформування освіти в сучасних умовах становлення громадянського суспільства України вимагає інтенсивного пошуку нових способів удосконалення професійного рівня педагогічних працівників закладів освіти як носіїв прогресивних поглядів, ідей, переконань. Наявна традиційна система підвищення кваліфікації працівників освіти вже не відповідає вимогам сучасності. Це стосується і системи підвищення психологічної компетентності вчителів. Забезпечення безперервного навчання для досягнення світових освітніх рівнів передбачає суттєву перебудову системи післядипломного навчання.

Прагнення забезпечити перепідготовку вчителів на курсах підвищення кваліфікації за рахунок засвоєння якнайбільшого обсягу

інформації рутинна, одноманітна навчальна діяльність, використання “старої, доброї, перевіреної часом” лекційно-семінарської системи навчання не дає змогу ефективно використовувати розвивальний потенціал післядипломної освіти. Навчально-методична діяльність, пов'язана з реформуванням вищої освіти, в тому числі системи підвищення кваліфікації учителів, потребує глибокого й усебічного врахування міжнародного досвіду. Україна має залучати надбання світового науково-методичного доробку для потреб удосконалення системи підвищення кваліфікації працівників освіти.

Однією із спроб поліпшити наявну існуючу ситуацію стало впровадження методичних технологій міжнародних освітніх програм “Читання та письмо для розвитку критичного мислення”, “Формування образного мислення”, “Дебати”, “Конфлікти й спілкування”.

Міжнародний проект “Читання і письмо для розвитку критичного мислення” розроблено консорціумом “За демократичну педагогіку” та Міжнародною асоціацією читачів. Ключова ідея проекту – навчити учнів думати, мета – впровадження у навчальний процес таких стратегій навчання, які сприяють розвитку критичного мислення завдяки прийомам керованого читання та написання різного характеру творчих робіт. Навчальний курс, побудований за проектом, пропонує інтерактивні методичні стратегії, які презентують різноманітні типи взаємодії учителя (викладача) та учнів.

Програма “Формування образного мислення” (“Visual Thinking Strategies”), започаткована організацією Visual Understanding in Education, уможливує засобами образотворчого мистецтва в процесі колективного розгляду та обговорення за певними спеціально підготовленими запитаннями, стимулювати творче мислення, розвивати когнітивні та комунікативні вміння, здібності. Ключовим моментом навчання є опанування методу фасилітованої дискусії, отримання досвіду групового рефлексування стосовно проведених занять. Під час обговорення художніх творів, теоретичних і методичних проблем учасники дискусії обмінюються спостереженнями, міркуваннями професійного характеру, разом наближаються до багатоаспектного, глибокого розуміння проблеми, неможливого при індивідуальній роботі.

Гра “Дебати” – це інтелектуальні змагання, які є формою ведення організованого обговорення різних тем. Дві команди висловлюють свої аргументи та контраргументи з тим, щоб переконати суддів у правоті свого погляду. Готуючись до дебатів та під час участі в них, гравці розвивають як когнітивну, так і комунікативну сфери; набувають умінь логічного й критичного мислення, організації мислительної діяльності, володіння усним мовленням, виробляють навички ефективного слухання та риторики. Ведення

дискусії, що становить основний зміст програми, сприяє також особистісному становленню, оскільки її учасники виробляють такі якості, як впевненість у власних силах, наполегливість, рішучість, толерантність, повага до інших тощо.

Зміст програми “Конфлікти й спілкування в системі освіти” має характер психологічного забезпечення навчального процесу, в якому учасники засвоюють техніки ефективної взаємодії, розв’язання внутрішніх й особистісних конфліктів, опановують засоби саморегуляції, самовдосконалення. Прийоми, запропоновані програмою, дають змогу створити й підтримати атмосферу невимушеності, неформальних стосунків, позбавитись відчуженості, скутості, невпевненості, стимулювати до активної участі в роботі. Програма являє собою сценарій семінару-тренінгу, результатом якого є не просто засвоєння певної інформації щодо закономірностей людського спілкування, але й вироблення комунікативних та інтерактивних умінь.

Ознайомлення педагогічних працівників із змістом названих програм допомогло насамперед організувати систематичні зустрічі, які проводились як семінари-тренінги протягом навчального року через кожні два-три місяці. У “межсесійний” період учасники семінару виконували самостійні творчі завдання, про які звітували під час наступної зустрічі. Така регулярність і систематичність у роботі активізувала учасників програми, виявилась дійовим стимулювальним фактором, який дає змогу добитись реальних позитивних результатів.

Крім того, сама система прийомів і методик запропонованих програм зумовила створення особливої атмосфери співробітництва, творчої взаємодії, демократичного навчального середовища. Впровадження інтерактивних методів сприяло побудові нетрадиційного навчального процесу, робота в якому ґрунтується на рівнопартнерських засадах без поділу учасників навчальної ситуації на тих, хто вчиться, і того, хто вчить. Групова навчальна діяльність усуває пасивну позицію будь-кого із учасників ситуації навчання, створює реальну можливість виявити самостійність, творчість, власний потенціал в удосконаленні професійного рівня. Заняття, що проводились із застосуванням інтерактивних методів, містили різноманітні форми обговорення психолого-педагогічних проблем сучасної школи в малих групах, дискусії, ділові ігри, тренінги.

Кожне заняття за такою системою починається з “розминки” – психологічних вправ “криголамів”, які спрямовані на долання офіційності, відчуженості в стосунках, встановлення атмосфери довіри, доброзичливості, підвищення згуртованості групи. Застосування прийомів соціально-психологічного тренінгу уможливує не тільки змоделювати психічні явища, а й навчитись керувати ними. На таких заняттях створюється можливість відрефлексувати власну поведінку,

краще усвідомити особливості свого “Я”, вплинути на внутрішній світ для самовдосконалення, самовиховання. Привернення уваги до фактів психічної діяльності особистості змушує не тільки ще раз повертатись до тих знань з психології, які були набуті раніше, а й свідомо відшукувати нову інформацію.

Досвід роботи зі слухачами курсів підвищення кваліфікації переконливо доводить також необхідність зміни особистості вчителя: його громадянської зрілості, професійних переконань, оптимізму, впевненості, дієспроможності. На наш погляд, тільки за умов відновлення гармонійної творчої особистості вчителя, який є справжнім суб’єктом навчально-виховного процесу, котрий відчуває не тільки відповідальність за результати своєї роботи, а й задоволення від позитивних наслідків власної творчої діяльності, реалізації свого духовного потенціалу, стане можливим відродження сучасної школи. Допоки не будуть подолані психологічні бар’єри, не будуть зруйновані раніше сформовані стереотипи, не буде внесено позитивно спрямованих змін у світосприймання і мислення тих, від діяльності кого залежить подальша доля освіти, неможливо змінити ситуацію на краще. А тому однією з центральних ланок психологічної підготовки педагогічних працівників ми вважаємо консультативно-реабілітаційний напрямок психологічної служби. Основним завданням такої роботи повинен стати розвиток особистості вчителя, складовими якого є:

- почуття власної цінності – самоповага, впевненість у собі, прагнення до самореалізації;
- почуття компетентності – вміння знаходити в собі риси, в яких виявляється професійна майстерність, досконалість;
- почуття мети, сенсу життя – вміння чітко окреслювати мету та способи її досягнення; оцінка себе й того, що ти можеш зробити, щоб досягти мети;
- почуття безпеки, впевненості в майбутньому, в можливості позитивних змін обставин, умов життя;
- почуття належності до групи – формування єдності педагогічного колективу, його згуртованості.

Одним із чинників становлення і реалізації згаданих особистісних характеристик виступає критичне мислення, завдяки якому суб’єкт набуває здатності до конструктивного переосмислення набутого раніше досвіду, до творчої інтеграції ідей, переоцінки відомих фактів та подій. Таким чином, озброєння вчителів методиками розвитку критичного мислення дозволить також змінити певні утворення самосвідомості. Внесення до програм курсів занять з основ самоудосконалення, на яких слухачі знайомляться і оволодівають прийомами самоаналізу, саморегуляції, саморозвитку сприяють зміні загального

емоційного стану вчителів, створити оптимістичну установку.

Кіровоградський інститут післядипломної педагогічної освіти має досвід упровадження методичних систем згаданих програм у практику роботи середньої загальноосвітньої школи за рахунок реалізації проекту “Критичне мислення в системі формування цінностей освіти громадянського суспільства”, завдяки чому ідеї, закладені в основу методик розвитку критичного мислення, набувають все більшої популярності й поширення серед педагогічних працівників області. Вважаємо за необхідне продовжувати роботу з поширення навчально-методичних технологій розвитку критичного мислення, генералізуючи їх у сферу вищої педагогічної освіти.

Застосування методичної системи згаданих програм уможливають розв’язати цілу низку взаємопов’язаних завдань:

- дасть змогу підвищити рівень психологічної компетентності педагогічних працівників, допомогти їм у підвищенні психологічної грамотності;
- сприятиме підтримці необхідного рівня самооцінки, здійсненню психокорекційної роботи щодо збереження адекватного навчально-виховним завданням учителя образу “Я”;
- ознайомить слухачів курсів підвищення кваліфікації з методиками розвитку критичного мислення для подальшого їх застосування у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи;

- допоможе подолати бар’єри неприйняття і настороженого ставлення до можливостей впровадження світового досвіду застосування новітніх освітніх технологій;
- розвинути критичне, оцінне ставлення до наслідків та ефективності власної діяльності;
- дасть змогу творчо, нестандартно підходити до вдосконалення педагогічної майстерності.

Протягом проходження курсів педагогічні працівники різних категорій починають усвідомлювати переваги вивчення психології для їхнього власного особистісного й професійного зростання, зникають бар’єри негативного ставлення до психологічних знань, які, на перший погляд, не мають прямого стосунку до методики викладання тих чи інших предметів. Спільна робота творчих груп на семінарах-тренінгах формує ядро односторонців, створює нову атмосферу професійної діяльності, в якій здійснюється постійний пошук резервів власного розвитку на основі поглибленого вивчення психологічних дисциплін.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горська Галина Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Коло наукових інтересів: проблеми психологічного забезпечення діяльності загальноосвітніх та вищих навчальних закладів.

ДІАЛОГ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Олена Горська, Людмила Живицька

У статті розглядаються деякі напрямки підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань реформування початкової ланки освіти.

The article deals with the some directions in the process of preparing future teachers, their abilities to realise the main tasks in reforming the primary school.

Подальше входження України у світовий освітній простір супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці роботи масової школи. Проголошений принцип варіативності освіти дає змогу педагогічним колективам вибирати й конструювати навчальний процес на основі нових технологій.

Підготовка майбутніх учителів до розв’язання таких творчих завдань під час самостійної роботи в школі повинна забезпечуватися ще в ході навчально-виховної роботи у вузі та в процесі проходження активної практики в початкових класах шкіл різного типу.

Так, вивчаючи дисципліни педагогічного циклу, студенти не лише знайомляться з основними засадами відомих педагогічному загалу теорій,

таких, наприклад, як теорія формування понять (Д.М.Богоявленський), теорія поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін), теорія змістового узагальнення (В.В. Давидов, Д.Б.Ельконін) і т.ін., але й практично засвоюють відомості про різні групи педагогічних технологій (з урахуванням основного напрямку модернізації традиційної системи навчання).

Це педагогічні технології:

– на основі гуманізації та демократизації педагогічних стосунків учень–вчитель (це технології з процесуальною орієнтацією, пріоритетом особистісних стосунків, індивідуального підходу, демократичним керуванням та яскравою гуманістичною спрямованістю змісту: гуманно-особистісна педагогіка Ш.А.Амонашвілі, система викладання літератури як людиноформувального предмета, за Є.Ільїним);

– на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів (наприклад, ігрові технології, проблемне навчання, технологія навчання на основі

опорних сигналів В.Ф.Шаталова, комунікативне навчання за Є.І.Пассовим тощо);

– на основі ефективної організації та керування процесом навчання (технології диференційованого навчання В.В.Фірсова, індивідуалізації навчання І.Унт), реалізація поетапного формування розумових дій (Н.Ф.Тализіна, М.Б.Волович), перспективно-випереджальне навчання з використанням опорних схем за умови коментованого керування (за С.М.Лисенковою), групові та колективні засоби навчання (В.К.Дяченко);

– на основі методичного вдосконалення та дидактичного реконструювання навчального матеріалу (укрупнення дидактичних одиниць – УДО П.М.Ерднієва, технологія “Діалогу культур” В.С.Біблера, гуманітаризація змісту і методів навчання М.П.Щетиніна тощо).

Звертається увага й на технології викладання окремих дисциплін (наприклад, з використанням спеціальних засобів навчання на уроках мови в початкових класах: кубики М.О.Зайцева, зошити-щоденники В.М.Зайцева, тактильні посібники Є.М.Потапової тощо).

Проте в період реформування української школи на демократичних та гуманістичних світоглядних засадах, у процесі пошуку нових способів активізується співробітництво вітчизняних учених, викладачів, учителів-практиків з колегами з інших країн. Набувають поширення зарубіжні освітні програми й технології, зокрема, й ті, які підтримуються Міжнародним фондом “Відродження” (“Критичне мислення”, “Дебати”, “VTS – Стратегія візуального мислення” та ін.).

Перегляд спеціальної літератури, присвяченої цьому питанню (1,3,4,7,8,9,10), показує, що основні напрямки та прийоми роботи, які розглядають зарубіжні автори, співзвучні з ідеями розвивального навчання (2, 288–289).

Як викладачі методики мов, своє завдання вбачаємо в тому, щоб поповнити методичний арсенал студентів, у спільній роботі адаптувати до умов України елементи позитивного світового досвіду.

Плануючи систему роботи з мови із уведенням елементів критичного мислення, ми враховуємо основні компоненти пізнавальної діяльності молодших школярів (мотиваційний, орієнтаційний, змістовно-операційний, оціночний).

Зокрема, на початку уроку практиканти спонукають молодших школярів до мотиваційного прогнозування (з опорою на назву нової теми та специфіку її подання в підручнику чи на дошці). Наприклад, на уроках із другої мови ідентичний матеріал обов’язково супроводжується посиланням на рідну мову з перекладом терміна, а протилежний за змістом – стовпчиками протиставлення матеріалу двох мов. На уроках читання спрогнозувати ймовірний зміст нового твору, іноді його жанр, навіть конкретні характеристики героїв дітям допомагає, крім назви розділу та нового твору,

спеціально розроблений студентами тренажер для постановки правильного читання, в якому за “секретами читання” згруповані ключові слова тексту, пари рим, типові звороти з творів усної народної творчості.

Наприкінці заняття учні повертаються до оцінки точності свого передбачення, поповнюють та коригують мотиваційну основу звертання саме до цього навчального матеріалу (про що нове, потрібне, цікаве дізналися на уроці).

Орієнтир для дії може бути спрямований на повноцінне засвоєння учнями як змісту нового матеріалу, так і прийомів роботи з ним. Орієнтир, націлений на формування в учнів певних знань, усе частіше конструюється як опорна таблиця, сигнальна схема, котра слугуватиме опорою для роботи пам’яті та мислення учнів під час засвоєння або закріплення матеріалу. Так, це може бути “таблиця з віконечками” (за С.П.Логачевською), яка відображає логічну будову визначення:

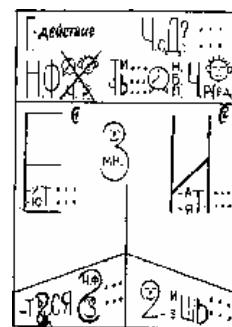
□ – це частина мови, яка означає □ і відповідає на питання □, □.

У випадку, коли опорні сигнали за темами з фонетики, морфології чи синтаксису узагальнюють матеріал декількох параграфів шкільного підручника, практикується виділення у закодованій для дітей інформації головного та другорядного, для чого класифікований за такою ознакою матеріал позначається практикантами за допомогою різних кольорів (червоний – головне, зелений – другорядне, синій – приклади), за методикою В.Ф.Шаталова, Ю.С.Меженка (див. розробку теми “Дієслово” для початкових класів).

Якщо ж орієнтир націлений на формування мовних умінь та навичок, доцільно забезпечити не лише опорну таблицю, але й алгоритм навчального призначення, який допомагає безпомилково засвоїти спосіб дії.

Орієнтири, розроблені для учнів, різняться за обсягом і часом дії. Одні, зовсім прості, знадобляться на 1–2 уроках, хоч і матимуть перспективу на перенесення дії у нові умови роботи (партитура читання; фонетичні іграшки-моделі, за З.Д.Гольдіним). До більш складних орієнтирів можна віднести, наприклад, малюнковий план уроку вивчення казки, де кожна позначка нагадує дітям не лише про певну специфічну рису жанру, але й про види роботи на уроці, продиктовані цією специфікою (такий план являє собою змістову та операційну канву розгляду будь-якої казки).

Проте слід мати на увазі, що молодші школярі в змозі й самі скласти такий орієнтир для дії, розв’язуючи запропоновані вчителем пізнавальні завдання. Для цього можна провести, наприклад, уроки-дослідження “Секрети вірша”, “Секрети казки”, “Що означає – гарно читати?”, “Правила



спілкування” тощо.

Виконання *вправ за визначеним орієнтиром* може мати характер алгоритмічних аналогій, коли учні, спираючись на відомий спосіб дії, самостійно доходять висновку про можливість конструктивних змін у змінених умовах.

Наприклад, засвоївши особливості роботи зі структурними компонентами комбінованої словникової статті “Словника української мови в малюнках” М.П.Коломійця (К., 1995), легко перенести ці прийоми на роботу зі “Словничком школярика” В.Г.Лук’яненка, К.С.Прищепи (К., 1996), таким чином поступово формуючи потребу та бажання звертатися до нових різноманітних словників.

Дуже корисною для учнів є робота за інтегральним алгоритмом, який допомагає при побіжному перегляді дитячої літератури скласти досить чітке уявлення про нову книжку, вибрати для читання лише ту, яка задовольняє потреби конкретного читача. Більш свідомим і зацікавленим стає знайомство молодших школярів з художньою книжкою при умові ведення читацького щоденника, в якому фіксуються прізвище автора та відомості про його життя, тематику творів, історію написання даного твору; назва книжки та серія, в якій вона вийшла; перелік і коротка характеристика героїв, їхніх вчинків; відгук на книгу (анотація чи рецензія); питання за змістом твору, враховуючи всі аспекти аналізу художнього тексту (опора для дітей – “кольорові таблиці”: різний колір як тло для питань різних рівнів усвідомлення змісту); “скарбничка мови” (нові невідомі слова, яскраві вирази); “хитрі питання” на перевірку уваги, пам’яті, творчої уяви.

Така увага до засвоєння алгоритму дії пояснюється тим, що саме в початкових класах на все життя закладається міцна база спеціальних та загальнонавчальних умінь та навичок. Працюючи за алгоритмом, діти поєднуються в різнорівневі групи, девіз роботи яких “Роби, як я” (“консультант” – сильний учень), або однорівневі групи з девізом “Хто перший?” (перехід до все більш складних завдань). Коли ж нема чіткого алгоритму, використовується “мозкова атака”, яка формує впевненість, що при наявності багатьох ідей завжди знайдеться така, котра уможливить оптимально розв’язати проблему.

Виконуючи дії за орієнтиром, діти поступово переходять від манери роботи на уроках-тренінгах до нових прийомів нетрадиційних уроків. На уроках класного та позакласного читання молодші школярі з успіхом використовують читання науково-пізнавальних статей з позначками (V – знаю, + – нове, ? – не зрозумів, ! – цікаво); прогнозування змісту художнього тексту (за ключовими словами, першим чи останнім абзацом, прочитаним уривком); групове ведення дискусійної таблиці та участь у конструктивних діалогах; плетіння “павутинки” (асоціативних куштів за будь-якими ознаками); кероване читання. Так, на уроці

за твором Т.Шевченка “Про себе” третьокласники спочатку спробували спрогнозувати зміст нового тексту; пригадали, що вони вже знали про поета; за епіграфом у підручнику висловами відомих письменників про Кобзаря підбили підсумки, про що вже самі сказали, а що нового тепер додалось. Робота над текстом проводилась як тестування та повторне поглиблене читання, тобто, перевіряючи правильність своїх відповідей на питання тесту, діти не тільки знаходили точні рядки, але й пояснювали, чому саме таке слово використав Шевченко, чому так описав стосунки в родині, чому таку історію пригадав тощо. Крім того, придумали за твором питання, які не ввійшли до тесту, спробували уявити, про що б говорили з малим Тарасом, а про що б запитали Т.Г.Шевченка.

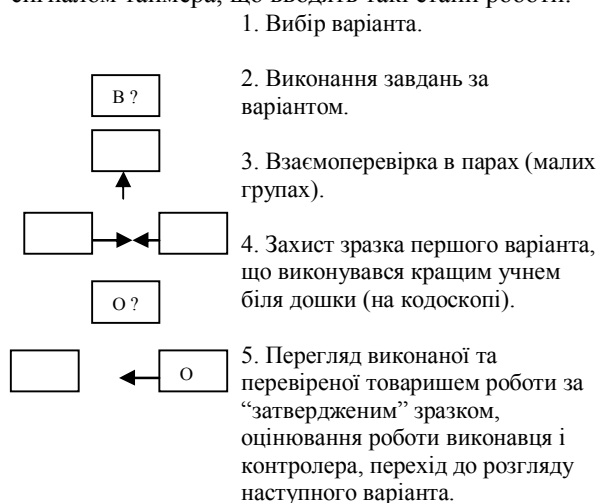
Досить вправно молодші школярі використовують у роботі за новими методиками прийом “кубування” (гра “Експертна оцінка”, коли за цільовими завданнями учні в складі малих груп вичитують, наприклад, з тексту Т.Кара-Васильєва “Співуча глина” матеріал, який міг би зацікавити етнографа, мовознавця, природознавця, художника, гончара, туриста; гра “Все про нього” – добір-класифікація різноманітної інформації про героя, автора твору; виділення мікротем у складі великої теми-розділу на уроці-звіті; визначення назви (мікротемі) та змісту кожної сторінки усного журналу; ведення 5–9 колонок читацького щоденника за творами різних жанрів і тематики); різні види переказів: перекази, побудовані з певною мовленнєвою метою (повідомити, пояснити, довести, висловити своє ставлення, думки, почуття з приводу прочитаного тексту), переказ з урахуванням ситуації і великого контексту (поінформованість слухача, його стан, наявність часу, інтересу тощо), переказ, в основі якого лежать дії трансформації, комбінування, перефразування прочитаного (зіставлення вчинків героїв та їхніх мотивів, переказ від імені героя).

Повністю дублює стандартні типові види роботи з аналізу тексту (поділ на частини, вибіркоче читання та відповіді на питання, словникова робота, виразне читання, словесний малюнок) рольова гра “Знімаємо фільм”, коли діти, спираючись на точні рядки, ремарки з прочитаного тексту, працюють у складі малих груп як “сценографи”, “костюмери”, “тримери”, а після захисту роботи всіх груп “режисери” пояснюють свій задум, проводять режисерський показ, а потім пробу акторів. Цей вид роботи сприймається учнями як гра, розвага, але така гра спонукає до більш уважного аналізу тексту, формування низки ідей для тлумачення образів, для відтворення певних прямо не описаних автором деталей, зв’язків, до аргументованого викладу свого погляду.

Дітям видаються природними завдання на аналіз тексту з використанням віртуальної реальності. Наприклад, подорожуючи Містом Казок (урок-ранок з позакласного читання),

другокласники брали участь у книжковому ярмарку; в суді допомагали героям казок писати скарги на порушення прав дитини; у видавництві оцінювали роботу художників-оформлювачів та готували оптимістичну кінцівку для “поліпшеного перевидання” кількох сумних казок; у поважній фірмі затвердили героїв на вакантні посади; спілкувалися за допомогою мобільного телефону з героями казок, щоб застерегти, порадити, привітати.

Особливості впровадження оціночного компонента пізнавальної діяльності учнів залежать від того, наскільки складним було запропоноване завдання. Так, якщо перевіряється певний обсяг знань або вміння діяти за жорстким алгоритмом, це може бути вже традиційна робота в одно- чи різнорівневих парах за умовними позначками та сигналом таймера, що вводять такі етапи роботи:



Оскільки той, хто працював біля дошки, писав лише один варіант, він має теж пройти 2 етапи роботи: 1) пояснює, з чого виходив при виконанні завдання, чому одержав саме такий результат, і подає свою роботу на затвердження класу, після чого може виступити вже в ролі арбітра або консультанта для своїх товаришів; 2) показує загальний рівень знань, відповідаючи протягом певного часу на різноманітні питання з вивченого матеріалу.

Якщо ж виконання завдання вимагає від учнів більш складних дій, розгляду проблеми з різних поглядів, можливе використання елементів гри “Дебати”, яка спрямована на вироблення вмінь організованого аргументованого обговорення різних тем [виступи учасників оцінюються на основі “3 М”: 1) “матерія”(зміст), 2) “метод” (організація), 3) “манера” (подання)]; на вдосконалення вмінь само-, взаємоконтролю (7, 59–60)].

Звичайно, в початкових класах доцільно використовувати не весь сценарій гри, а лише основні принципи організації роботи: поділ на дві команди, які представляють стверджувальну та заперечувальну лінії аргументації, можлива наявність хронометриста, який стежить за

регламентом, обов’язково робота судді (суддівські обов’язки бере на себе вчитель або декілька учнів у складі малої групи). Проте, на відміну від умов гри “Дебати” для дорослих, варіант для учнів початкових класів дає змогу збільшити кількість учасників команди, не зберігаючи при цьому характеристики, закріплені за ролями I, II, III промовців, і традиційну кількість раундів; чергового промовця ж вибирають за рішенням вчителя чи команди. Зрозуміло, різняться і теми, винесені на дебати. Студенти дискутують про доцільність, наприклад, оцінки знань (дванадцятибальної нової системи оцінювання) в початкових класах або навчання дітей прийомам динамічного читання. Першокласники з’ясовують, чи варто звіряткам пускати до рукавички за пожилця півника, судячи з того, що знають про нього з народних казок, а третьокласники – чи такий вже поганий герой “Малого грішника” М.Коцюбинського, або на уроці-звіті з позакласного читання на тему “Книжки про тварин” – чи треба заводити дитині домашню тваринку.

Дуже цікавою і потенційно ефективною для особистісного та естетичного розвитку учня, а також розвитку педагогічної культури й психологічної компетенції вчителя є міжнародна програма “Стратегія візуального мислення” (український варіант – “Формування образного мислення”), одним з експериментальних майданчиків якої є Кіровоградська область. Під час лабораторних занять у класі учасника цієї програми вчителя Кіровоградської школи-колегіуму №11 С.П.Шимановської студенти визначали високий рівень розвитку когнітивних процесів, мовленнєвої культури, комунікативних умінь учнів III класу. Залучені до системи цієї роботи як “учні”, практиканти фіксували як у них поступово формується вміння висловлювати власну думку щодо змісту художніх образів вперше побаченого твору мистецтва невідомого автора, збільшується кількість версій під час обговорення слайдів, розповіді про версії поступово стають розгорнутими та аргументованими. Збагачується комунікативна культура: виховується толерантність, вміння вступати в дискусію, слухати інших, змінювати власні погляди під впливом аргументів членів групи, з’являється гнучкість що до альтернативних поглядів, бо ж “кінцевий результат “фасилітативної дискусії” – консенсус” (4, 42). Спостерігаються зміни і в мотиваційній сфері як учнів, так і студентів: підвищується художньо-пізнавальний інтерес, з’являється потреба у спілкуванні з мистецтвом, а навички, набуті на уроках за програмою “ФОМ”, переносяться на інші предмети. Наприклад, на уроках з читання почали використовувати попередній розгляд ілюстрації у підручнику для прогнозування змісту нового твору, звертання до ілюстрації під час аналізу тексту (на жаль, частіше це гра “Неуважний художник”), підсумкове

звертання до ілюстрації – “Подяка художникові” за ті деталі, цікаві думки, загадки, якими він доповнив розповідь автора й збагатив наше розуміння художнього твору. Підбір слайдів за програмою “ФОМ” (люди в різних обставинах і оточенні; сім’я, материнство, родинні стосунки; ігри, розваги, свята, відпочинок; праця, заняття людей; життя та діяльність митців) дає змогу використовувати технологію “ФОМ” під час інтегрованих уроків (урок образотворчого мистецтва – читання – художньої праці – музики – природознавства тощо) для оцінки життєвих обставин та вчинків близьких людей.

Підсумовуючи сказане, хочеться підкреслити, яким поглядам вітчизняних чи зарубіжних педагогів ми не віддавали б перевагу, освітянам треба зробити все належне, щоб цілеспрямовано наближати за якістю навчання масову школу з надбанням інноваційних прогресивних методик і досягати стійких результатів усього навчально-виховного процесу.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання // Рідна школа. – 2001. – №4. – С.49–51.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С.288–289.
3. Ліпмен М. Значення філософії для демократії обговорення // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С.61–64.
4. Масол Л. Образ – слово – думка // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 4. – С.38–45.
5. Савченко О. Новий етап розвитку 4-річної

початкової школи // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С.6–10.

6. Селевко Г. Опыт системного анализа педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – № 6. – С.3–43.
7. Тарелин А. Гра “Дебати” : Принципи, методи та організація // Постметодика. – 1996. – №1. – С.58–61.
8. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
9. Ruggiero V. Thinking Across the Curriculum. – New York: Harper & Row, 1988.
10. Temple C., Meredith K., Steel J. How Children Learn: A Statement of First Principles. – Geneva, New York, 1998.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Горська Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних дисциплін початкового навчання психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми активізації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Живицька Людмила Василівна – доцент кафедри філологічних дисциплін початкового навчання психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: специфіка навчання другої мови в умовах спорідненого білінгвізму.

ТЕХНОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ЯК ФАКТОР ЗДІЙСНЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТІ

Тетяна Гришина

Аналізуються технологічні можливості вчителя у професійному забезпеченні інноваційних процесів в освіті та засоби розвитку потрібних технологічних умінь педагогів у методичній роботі закладів освіти.

The technological opportunities of a teacher in professional equipment of innovative processes in education and means of necessary technological teachers' skills development in methodological work of educational establishments are analyzed in this article.

Поширення і застосування інноваційних ініціатив у освітній діяльності в межах регіону та на рівні окремого навчального закладу відбуваються на основі врахування наявного професійного досвіду вчителів, їхнього технологічного потенціалу. Оперативне внесення відповідних коректив у педагогічну практику передбачає два моменти: своєчасну поінформованість освітян про нові ідеї у професійній сфері та методичну підготовку працівників до використання нових ідей.

Безперечно, обидва моменти входять складовою частиною у функціонування системи

післядипломної педагогічної освіти. Однак, реалізації прогностичної та коригувальної функцій усе ж буде замало для такого обсягу роботи. Особистих зусиль окремих професіоналів-новаторів може вистачити тільки на поодинокі випадки, здебільшого на рівні ентузіазму. На часі – поява добре скоординованої регіональної програми інноваційної діяльності в освіті, яка розкривала б процесуально-технологічні аспекти з урахуванням можливостей та перспектив області й мала б необхідну фінансову, інформаційну та організаційну підтримку зацікавлених сторін. Її втілення ймовірно за умови програмно-цільової консолідації методичної діяльності закладів освіти всіх рівнів та відповідних підрозділів органів управління освітою.

Ще одним доказом на користь об'єднання зусиль слугує виникнення і становлення технологічного підходу до організації сучасного шкільного навчання. Тому варто реалізувати аналогічний підхід і до методичної діяльності.

Інакше нові погляди ніколи не набудуть достатнього поширення через відсутність науково-методичного забезпечення і технологічні коментарі.

Розглянемо найбільш важливі структурно-організаційні та окремі діяльнісні аспекти методичної роботи в закладах освіти, спрямовані на збагачення технологічного потенціалу вчителя.

Насамперед актуалізуємо деякі базові поняття.

За технологічний потенціал учителя береться комплекс його особистих фахових досягнень, що містить:

Інтелектуальний компонент

1. Поінформованість про технології здійснення певного виду освітньої діяльності, розуміння їхніх концептуальних та процесуальних особливостей.

Дієво-практичний компонент

2. Володіння набором дидактичних методів, прийомів та організаційних форм, які закладають підвалини професійної майстерності.

3. Надбання власної педагогічної техніки – ті засоби і прийоми, що виробились в індивідуальній професійній діяльності й стали змістовими характеристиками особистого досвіду.

4. Комплектація своєрідного навчально-методичного супроводу викладання предмета, розробленого власноруч, або авторські способи використання традиційного оснащення.

Емоційно-особистісний компонент

5. Способи пристосування своїх професійних можливостей до контингенту учнів та врахування їхніх індивідуальних запитів, особистий досвід спілкування з ними.

6. Характерні риси вдачі (темперамент, інтуїція, акторські та організаторські здібності), що підсилюють дійовий вияв професійних умінь.

Функціональне призначення технологічного потенціалу подвійне:

використовувати набуті досвідом учителя структурні компоненти

професійної діяльності у нових освітніх ситуаціях створенням актуальних за даних умов поєднань;

засвоїти нові дидактичні складові освітніх інновацій та ввести їх в особистий досвід, не руйнуючи його індивідуальних конструктивних засад.

Доречно нагадати, що освітніми інноваціями вважаються вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи чи їх компоненти, які суттєво поліпшують результати освітньої діяльності.

Інноваційна ініціатива підпорядковується попередньому поняттю і має вужчий зміст. Однак саме вона значно більше поширена в освітянських колах, бо зводиться до наміру вдосконалити або оновити освітню практику, експериментально перевірити продуктивність і можливість застосування нових ідей та підходів у системі освіти.

Інноваційна ініціатива, крім нормативних критеріїв, обов'язково має особисту значущість і

безпосередньо пов'язується з наявним технологічним потенціалом учителя.

Освітні інновації функціонують на трьох рівнях: створенні, освоєнні та втіленні.

Для того, щоб спростити моделювання процесу їх вживлення в освітню практику вчителів, варто вести мову ще й про структурне розшарування іншого плану – поділ на інваріантну та варіативну складову.

Інваріантна складова охоплює визначальну смислову ідею новації та змістові, конструктивні й організаційні засоби, необхідні для її досягнення. Це своєрідне концептуальне ядро, сутність, що не підлягає жодним трансформаціям, інакше інновація втратить свою родову або видову якість.

Варіативна складова ґрунтується на виконавчій, процесуальній частинах технології і значною мірою орієнтує професійні можливості конкретного вчителя: його індивідуальні схильності й пріоритети, освітні ситуації, за яких він працює, вибраний ним стиль взаємодії з учнями фактично визначає рівень сумісності з технологічним потенціалом регулятивів технологічної оболонки новації.

Технологічну оболонку утворює сукупність способів, прийомів, форм і засобів втілення окремим учителем концептуального ядра в практичній освітній діяльності. Вона проектує і коригує впровадження нового з огляду на можливості вчителя й учнів та ситуативні умови.

Формування концептуального ядра повинно відбуватись на рівні створення новації і тому має бути царинною теоретичних досліджень педагогіки. Побудова технологічної оболонки на рівнях створення й освоєння вимагає творчої співпраці теоретичного й прикладного відгалужень науки. Рівень втілення – традиційна сфера педагогічної практики, широке поле діяльності вчителства.

Для ефективного впровадження новацій уже на етапі їх створення необхідно виокремити ідеальний набір технологічних регулятивів, характерних для кожної з них. Тоді в процесі освоєння перевіряється його повнота, дієвість, досяжність. При втіленні необхідно виявити умови, за дотримання яких цей набір зможе трансформуватися у технологічний потенціал учителя.

Така поетапна організація роботи над інновацією зрощує науково-теоретичні та експериментально-практичні засади технологічного підходу до методичної підготовки вчителя.

Технологічна організація навчального процесу містить у собі реалізацію чотирьох базальних компонентів:

концептуальної основи, сформульованої як особистісно зорієнтованої послідовності цілей діяльності суб'єктів освітньої практики;

змістової частини та способів структурування навчального матеріалу згідно з концептуальними підходами;

процесуальної частини – технологічного процесу здійснення відповідної діяльності, її методів і форм, управлінських дій;

діагностики досягнутих результатів.

Відповідно можна узагальнити схему технологічного підходу до становлення вчителя-професіонала у науково-методичній діяльності закладів освіти різних рівнів.

Технологічна підготовка вчителя у закладах освіти

	Педагогічний університет	Загальноосвітня школа	І П П О
Мета:	Формування типових компонентів технологічного потенціалу вчителя	Вироблення особистого технологічного потенціалу вчителя	Регенерація, корекція і збагачення технологічного потенціалу вчителя
Сутність:	Забезпечення майбутнього вчителя зразками нормативно заданих параметрів освітньої діяльності	Перевірка індивідуальної прийнятності нормативних зразків, корекція	Адаптація нормативних зразків до індивідуальних особливостей вчителя
Зміст:	Оволодіння окремими технологічними прийомами, методами, способами дій, організаційними формами	Освоєння педагогічних технологій	Вдосконалення професійних умінь, аналіз і самоаналіз особистого досвіду
Організація:	Підготовка спеціалістів, магістрів, прийом до аспірантури	Ієрархія кваліфікаційних категорій	Підвищення професійної кваліфікації
Управління:	Керівництво	Методична допомога	Співробітництво
Рівень активності суб'єкта:	Репродуктивний	Конструктивний	Інтерпретаційний (творчий)
Контроль:	Зовнішній: педпрактика, курсові роботи, заліки, екзамени з педагогіки, психології та методики викладання шкільних предметів	Адміністративний, самоконтроль (вивчення результатів діяльності)	Посадження зовнішнього контролю і самоконтролю: вхідне й вихідне діагностування, творчі роботи, аналіз і самоаналіз досвіду діяльності
Результативність:	Поінформованість	Поява власного технологічного потенціалу	Творча самореалізація через збагачення технологічного потенціалу

Аналіз структурних зв'язків схеми розкриває актуальний напрямок здійснення методичної роботи в закладах освіти – пошук способів технологічного зрощення звичного й нового в діяльності вчителя, поповнення і збагачення наявного потенціалу. Зберегти й передати освітні цінності можна за умови максимального зближення і якнайповнішого взаємопроникнення технологічних оболонок традиційного й модернового.

Вирішальними факторами успіху стають своєчасність і повнота освоєння вчителем технологічної оболонки інновації при сприйнятті її концептуальної основи. Особистісний підхід до здійснення професійної діяльності за нових умов – могутній резерв національної системи освіти. Йому завдячуємо тим, що за відсутності достатнього нормативного, науково-методичного й дидактичного супроводів почались й успішно проходять процеси реформування освіти. Навіть стандартизований зміст навчальних предметів отримує необхідне індивідуальне тлумачення, яке залежить від пізнавальних інтересів учителя, особистих професійних уподобань і досвіду, вміння бачити перспективу. Стосовно дії таких характеристик, як рівень методичної культури або технологічного потенціалу педагога, коментарі взагалі зайві.

Практичний вияв технологічного потенціалу кожного вчителя має вирішальний вплив на освоєння, функціонування і розвиток інноваційних процесів у освіті. Тому особливо нагальною постає потреба персоналізації проведення методичної роботи в освітній сфері. Вона повинна початись із створення умов для здійснення конкретним учителем власної професійно-методичної лінії розвитку, пристосованої до можливостей особистого технологічного потенціалу. Зв'язок "лінія розвитку – потенціал" двобічний, зворотний напрям орієнтований на вдоволення запитів, інтересів, переконань і ціннісних мотивів практичного працівника.

Для цього недостатньо тільки варіювати зміст методичної роботи з огляду на нові ідеї. Варто індивідуалізувати й особистісно зорієнтувати технологію її здійснення, враховуючи наявні здобутки вчителя та бажані ним і суспільством перспективи.

Технологічна модернізація враховує засадничі протиріччя розвитку й становлення професійного самовизначення. У потрібному аспекті визначальними є протиріччя:

-між прийнятою вчителем метою власної освітньої діяльності та сучасною освітньою парадигмою;

-між виробленим освітнім досвідом і новими освітніми ситуаціями та фактами;

-між особистим рівнем фахової майстерності й нормативними його параметрами або необхідними параметрами методики викладання предмета;

-між наявними технологічними можливостями й вимогами нових освітніх технологій.

Отже, головний напрям діяльності методичних служб треба поступово зміщувати від контролю дотримання нормативних стандартів до надання індивідуальної допомоги в оволодінні вчителем потрібними регулятивами. Заслуговує на особливу увагу проблема формування у практичного працівника власної особистої позиції – позиції активного суб'єкта науково-методичної діяльності та розвитку й збагачення свого технологічного потенціалу.

Досягти позитивного результату можна за рахунок уведення у потенціал учителя засобів технологічного моделювання нових для себе елементів.

Процес технологічного моделювання інновації (зіставлення регулятивів її технологічної оболонки з відповідними параметрами особистого технологічного потенціалу) – творчий авторизований процес. Він неоднорідний за змістом завдяки різноманітності технологічних потенціалів учителів. Його результати мають значну особистісну цінність і фактично окреслюють рівень професійної майстерності вчителя. Причому, особистісному технологічному моделюванню зазнає певною мірою й інваріантна частина новації в аспекті посильності та досяжності.

Тому можна виділити уніфіковані етапи опрацювання новації технологічним потенціалом:

- а) виявлення в освітній новації суттєвих факторів і їх виокремлення в концептуальне ядро;
- б) конструювання схеми взаємозв'язків і внутрішніх відношень концептуального ядра з технологічною оболонкою;
- в) порівняння ступенів відповідності технологічної оболонки власному технологічному потенціалу (обсяг інноваційної ініціативи);
- г) виділення особисто нових елементів, прийнятних для реалізації власної інноваційної ініціативи (зміст інноваційної ініціативи);
- г) аналіз засобів привласнення технологічної оболонки особистим потенціалом;
- д) визначення результативності попередніх кроків, корекція дій, внесення змін і доповнень.

Отже, потрібно уніфікувати й процес технологічної підготовки вчителя до освоєння інновацій, зробити його методично керованою діяльністю, що може відбуватися таким порядком:

1. Характеристика призначення і конструктивних особливостей новації.
2. Структуризація інваріантної та варіативної складових.
3. Технологічне моделювання інновації: вироблення змістового наповнення власної інноваційної ініціативи.
4. Проектування процесу втілення результатів попереднього кроку в особисту практичну діяльність (поява скоригованого індивідуальними можливостями варіанту новації – "привласнення нового").

5. Створення або відбір навчально-методичного супроводу реалізації нового у своїй професійній практиці.

6. Поява авторизованої моделі новації, адаптованої до конкретної освітньої ситуації, можливостей учителя, можливостей учнів.

Процесуальна ланка коротка й перевірена освітньою практикою: поінформованість – вибір – професійне забезпечення – результативність.

Результати готовності вчителя до втілення нового зручно оформити у вигляді індивідуального технологічного проекту:

Прізвище, ім'я, по батькові вчителя, педстаж.

Технологічний проект інновації

назва технології, ініціативи або їх окремого компонента.

Поінформованість

Мотиви вибору:

Призначення:

Концептуальна основа:

Споріднені форми:

(родо-видові зв'язки)

Умови відтворення:

Професійне забезпечення

Професійні аналоги та запозичення:

Оригінальні компоненти професійної діяльності:

а) добре освоєні мною;

б) незвичні для мене моменти.

Змістова частина:

а) структурування змісту навчального матеріалу;

б) дидактичний супровід

Процесуальна частина:

а) організація навчання;

б) методи й форми навчальної діяльності учнів;

в) переважні форми взаємодії суб'єктів;

г) діагностика.

Результативність

Очікувані результати:

а) для учнів;

б) для вчителя.

Самоаналіз діяльності за власною програмою:

Що вдається?

Що вимагає доопрацювання?

Потрібно спланувати:

Потрібно зробити:

Варто відмовитись від таких елементів:

Досягнення відповідного рівня технологічної підготовки неможливе без розв'язання низки актуальних завдань методичної роботи, яку ведуть кафедри й навчально-методичні кабінети закладів післядипломної педагогічної освіти:

вивчення мотиваційно-ціннісних основ професійної діяльності вчителя, його технологічних інтересів і запитів;

виокремлення науково-методичних засад розвитку технологічного потенціалу працівника, рівня його здатності до саморегуляції й самоуправління;

індивідуальна допомога вчителю в усвідомленні особливостей власної педагогічної техніки, її сильних і слабких чинників;

сприяння неперервному оновленню і саморегуляції вчителя як професіонала через створення професійно-інформативного та освітньо-методичного середовища для практичних працівників регіону;

популяризація сучасних освітніх технологій, науково-методична підтримка впровадження нових форм і засобів навчання учнів;

забезпечення вибіркового та керованого поширення інноваційних ініціатив у регіоні, своєчасний моніторинг ефективності результатів упровадження в різних навчальних закладах;

акумулювання інформації про наявність і застосування у регіоні освітніх інновацій, її вибіркоче та адресне поширення, номенклатурний облік учителів та освітніх закладів, причетних до однотипних напрямів;

вивчення різних моделей адаптованої фахової діяльності, ступеня їхнього відповідності нормативним критеріям, переваг і недоліків унесених учителем конструктивних авторських змін;

пошук і методична підтримка обдарованих молодих учителів для прискорення їхнього професійного самовизначення і становлення.

Наостанок зазначимо, що актуальність технологічної підготовки вчителя у науково-методичній роботі закладів освіти зумовлена поширенням інноваційної діяльності. Вкажемо ще на кілька позицій, важливих для продуктивного функціонування технологічних підходів.

Збереження і збагачення технологічного потенціалу вчителя – дійовий вияв принципу гуманізації освіти. Усвідомлення соціальної цінності власних напрацювань допомагає долати концептуальне відчуження традиційного від модернового. Професійне забезпечення потрібних трансформацій досягається підвищенням особистої активності працівника, що призводить до скорочення дестабілізаційного перехідного періоду й посилення еволюційних процесів.

Зівставлення, а не протиставлення технологічних можливостей звичного й нового – продуктивний напрям методичної роботи з працівниками освіти. Оновлення технологічного потенціалу вчителя, забезпечення потрібного рівня технологічної підготовки повинно стати передумовою, а не тільки наслідком модернізації системи освіти. Підвищення кваліфікації досягається не переучуванням педагогічних кадрів, а оволодінням ними елементами самоаналізу вже досягнутого та особистих перспектив.

Підготовка майбутніх учителів повинна гнучкіше враховувати запити сучасності. Перспективний напрямок науково-методичної роботи вищого закладу освіти полягає у закладенні підвалин персонального професійного стилю: достатньої поінформованості про технології здійснення освітньої діяльності й вільного оволодіння набором загальнодидактичних і предметних методів, прийомів та організаційних форм, які пізніше стануть основою професійної майстерності, принаймі її технологічного аспекту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гришина Т. Технологічний потенціал учителя в аспекті реформування освіти //Рідна школа. – 2001. - № 8.– с.
2. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності //Освіта України. – 2001. - № 6. – с.17.
3. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності //Освіта України. – 2001. - № 6. – с.17.
4. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці //Педагогічні інновації у сучасній школі. – К.: Освіта. – 1994. – с. 6.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гришина Тетяна Василівна – завідувача кафедри теорії та методики середньої освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент.

Коло наукових інтересів: технологічні аспекти фахової підготовки вчителів.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА ҐРУНТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Тетяна Довга

У статті показано взаємозв'язок конвергентного та дивергентного мислення у навчальній діяльності, їхня роль у формуванні творчої особистості. Проаналізовано можливості з розвитку творчих здібностей учнів у початковій школі.

The article shows the interrelation between convergent and divergent mentality in the educational activities, their role in the forming of the creative personality. The possibilities of the primary school in the development of creative ability of the primary-forms' pupil are analyzed.

Початкова ланка в системі загальної середньої освіти покликана забезпечити засвоєння учнями знань, умінь і навичок з основ наук та оволодіння найуживанішими методами та прийомами навчально-пізнавальної діяльності. До того ж, школа повинна всіляко сприяти найбільш повній реалізації потенційних можливостей особистості у навчанні та праці, а це неможливо здійснити без своєчасного виявлення індивідуальних нахилів і

здібностей школяра. Молодший шкільний вік – сензитивний період для розкриття дитячої індивідуальності в різноманітних її виявах, а особистісно зорієнтоване початкове навчання створює оптимальні умови та націлює вчителя на першочергове здійснення такої роботи з учнями. Як стверджував В.О.Сухомлинський, "...найголовніше в розв'язанні цього завдання – помітити в кожній дитині її найсильнішу сторону, знайти в ній ту "золоту жилку", від якої починається розвиток індивідуальності, добитися того, щоб дитина досягла видатних для свого віку успіхів у тій справі, яка найбільш яскраво виявляє, розкриває її природні задатки" (8,19).

Передумовою успішної навчально-пізнавальної діяльності є формування та розвиток інтелектуальних здібностей, а її серцевиною є мислительна діяльність, яка умовно поділяється на відтворювальну (репродуктивну) та пошукову (продуктивну).

Репродуктивна мислительна діяльність передбачає нагромадження різноманітної інформації для подальшого відтворення та розв'язання типових задач відомими способами, що само по собі не вимагає від учня напруженої розумової праці.

Продуктивна мислительна діяльність – мислительний процес, спрямований на розв'язання нестандартних пізнавальних завдань у процесі активної самостійної пошукової діяльності.

Існує думка, що за своєю сутністю будь-яке мислення завжди є творчим, продуктивним більшою чи меншою мірою. Будь-яке мислення є пошуком і відкриттям нового, самостійним рухом до нових узагальнень. Продуктивне мислення характеризується високою новизною свого продукту, своєрідністю процесу його отримання і суттєвим впливом на розумовий розвиток. Таке мислення забезпечує самостійне вирішення учнями нових для них проблем, глибоке засвоєння знань, швидкий темп оволодіння ними, широту їх переносу в відносно нові умови. Репродуктивне мислення характеризується меншою продуктивністю, але воно відіграє неабияку роль у навчанні, бо забезпечує розуміння нового навчального матеріалу, застосування знань на практиці, розв'язання задач знайомої структури. Таким чином, репродуктивне та продуктивне мислення взаємно доповнюють одне одного й роблять мислительну діяльність повноцінною.

На думку відомого американського психолога Дж. Гілфорда, існує два типи продуктивного мислення: конвергентне та дивергентне (3, 435).

Конвергентне мислення – логічне, послідовне, лінійне, яке дає змогу проникнути вглиб досліджуваної проблеми й на основі наданої інформації знайти єдину правильну відповідь.

Дивергентне мислення – це рух розуму в різних напрямках. Воно є засобом породження оригінальних творчих ідей і допускає існування

декількох правильних відповідей на одне питання, можливість бачити інші ознаки, функції об'єктів.

Спостереження показують, що в сучасній школі традиційно переважає робота з розвитку конвергентного мислення, і хоча воно певною мірою вимагає від учня високого рівня пізнавальної активності, що виявляється у відповідному рівні розвитку індивідуальних характеристик когнітивної сфери особистості (уваги й кмітливості, добре розвиненої пам'яті, глибини та швидкості засвоєння інформації, пізнавальної самостійності тощо) та в оволодінні основними розумовими операціями (аналіз, класифікація, узагальнення, порівняння, аналогія та ін.), але ця активність націлена лише на здобуття та нагромадження знань, які виконують інформаційну функцію і не є джерелом мислення.

Дивергентне мислення, на жаль, не посідає визначного місця в навчальному процесі, його розвитку в початковій школі ще досі приділяється епізодична увага, а подекуди воно взагалі перебуває поза увагою вчителя і спеціально не формується. Це пояснюється відносною консервативністю початкової ланки освіти стосовно введення інноваційних технологій навчання.

Розглянемо основні параметри дивергентного мислення (за Дж. Гілфордом):

1. Оригінальність, незвичайність висловлених ідей, прагнення до інтелектуальної новизни. Творча людина завжди прагне знайти своє розв'язання, яке відрізняється від інших.

2. Семантична гнучкість – здатність змінювати функцію об'єкта, пропонувати його нове використання на практиці.

3. Образна адаптивна гнучкість – здатність змінювати сприйняття об'єкта, щоб побачити в ньому нові ознаки й можливості використання.

4. Семантична спонтанна гнучкість – здатність виробляти різноманітні ідеї у нестандартній ситуації, яка не містить орієнтирів для цих дій (3, 442–445).

Це дає нам змогу дійти висновку, що дивергентне мислення за своєю сутністю більше тяжіє до творчого мислення, яке необхідне кожній людині, якщо вона прагне зайняти гідне місце в суспільстві та досягти вагомих результатів у своїй професійній діяльності.

Безумовно, конвергентність та дивергентність – це рівноцінні характеристики продуктивного мислення, і кожна з них має право на існування. Але якщо ми хочемо виховати всебічно розвинену, високо освічену людину, наділену не лише міцними знаннями й уміннями застосовувати їх на практиці, а й здатну розв'язувати складні проблеми, продукувати нові ідеї та здійснювати наукові відкриття, то ми повинні відчутно змінити співвідношення між конвергентним і дивергентним мисленням на користь останнього.

Важливим засобом розвитку продуктивного, творчого мислення є залучення учнів до

різноманітних видів творчої діяльності та своєчасне виявлення і розвиток у них творчого потенціалу.

Під творчою діяльністю (творчістю) в основному розуміють діяльність, результатом якої є створення індивідуально нового, неповторного, оригінального. Творчість – діяльність надзвичайно складна, й реалізується вона в розмаїтості форм, у тому числі й інтелектуальній. Остання часто характеризується нестандартним світобаченням та нешаблонним, оригінальним мисленням (5, 21).

Кожна особа здатна до творчості, в ній вона розкривається з найбільшою повнотою. Вивчаючи природу дитячої творчості, відомий російський психолог Л.С.Виготський писав: "Звичайно, найвищий вияв творчості й досі доступний лише небагатьом обраним геніям людства, але в буденному житті, що оточує нас, творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в чому міститься хоча б йота нового, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини" (1, 7).

Творчість людини детермінується, як правило, її трудовою діяльністю. Праця – не тільки сфера докладання творчих здібностей людини, а й дієвий засіб перетворення людини з потенціального в дійсного суб'єкта творчого процесу (2, 36). Розглянемо взаємозв'язок творчого потенціалу й творчих здібностей людини.

Творчий потенціал – це якість людини, за допомогою якої реалізується наявна й можлива діяльність у формі праці, пізнання та спілкування; зміст і характер її відзначаються новизною. Новизна в діяльності фіксує, з одного боку, реальність творчого потенціалу, а з другого – продукт індивідуально-особистісної творчості. Як вияв сутності особи, творчий потенціал має фізіологічну, психологічну й соціальну сторони (5, 34). Психологічна сторона творчого потенціалу виступає здібностями – психічними властивостями індивіда, що є передумовою виконання певних видів діяльності.

Дослідники О.І. Клепиков та І.Т.Кучерявий відстоюють погляд щодо поділу здібностей на природні (загальні) та набуті (спеціальні). Як природні, так і набуті, вони виявляються у вигляді творчих. Здібності не можуть виникнути поза відповідною конкретною діяльністю. З цього посилення вчені роблять два висновки: по-перше, спеціальні здібності виникають на ґрунті конкретної діяльності; по-друге, конкретна діяльність ґрунтується на загальних здібностях до будь-якої діяльності. Спеціальні здібності не тільки виявляються в діяльності, вони створюються й реалізуються у конкретних видах діяльності. Здібності не є незмінними властивостями людини, вони існують у розвитку (5, 58).

Щоб творчі здібності виявились на особистісному рівні, їх треба формувати, розвивати, стимулювати, а іноді й примушувати особу до творчої діяльності. У досвіді сучасних інноваційних шкіл чітко простежується проблема

виявлення творчих здібностей та обдарованості дитини, створення та впровадження системи роботи з формування творчої особистості в умовах навчально-виховного процесу. Зокрема, першочерговим завданням академічної багатопрофільної багаторівневої школи, що є освітнім підрозділом широко відомої авторської школи-комплексу М.П.Гузика (м. Южне Одеської області), є виявлення природних особливостей, творчих здібностей дітей та створення умов для їхньої реалізації і неухильного розвитку.

Педагогічна увага з боку академічної школи зосереджена на розв'язанні таких проблем розвитку творчої сфери особистості, як-от:

- формування самостійності мислення;
- розвиток швидкості розумових операцій шляхом засвоєння найбільш економних аналітико-синтетичних процедур;
- створення умов для виявлення й реалізації інтуїції дитини та оригінальності мислення;
- формування гнучкого, кмітливого та креативного інтелекту;
- розвиток психічних якостей, що зумовлюють можливість та потребу щодо постійної напруженої концентрації уваги, глибокого проникнення у сутність речей та явищ;
- створення умов для реалізації максимальних можливостей творчої уяви, фантазії дитини, висловлення оригінальних ідей та можливостей щодо винахідницької діяльності;
- формування прогностичних якостей інтелекту, виваженості та сміливості щодо прийняття ризикових рішень;
- розвиток критичного ставлення до неоднозначних явищ, ідей, предметів;
- формування постійної потреби самовдосконалення інтелектуальних здібностей, розширення інформованості конкретно кожної особистості та її перетворювальних можливостей.(4, 8).

Успішне розв'язання цих завдань у початковій школі можливе за умови створення атмосфери творчого пошуку, постійної роботи дитячої думки, залучення учнів до різноманітної творчої діяльності.

За висловом давньогрецького філософа Арістотеля, мислення починається із запитання й здивування. Дитині притаманне "запитальне" ставлення до навколишнього світу, й мудрий учитель обов'язково підтримає у ній вогник допитливості й цікавості. Розширюючи в учнів обсяг інформованості з різних галузей людського пізнання, вчитель не лише прилучає їх до скарбниці загальнолюдських цінностей, а й виховує майбутніх дослідників. Використання додаткової пізнавальної інформації у навчально-виховному процесі – це засіб стимулювання учнів до самостійного читання систематичної роботи з різноманітними інформаційними джерелами, а також до обміну думок, участі в дискусійних формах навчання. Наведемо зразки інтелектуальних "цікавинок" для

молодших школярів, що розширюють їхні знання про книгу як визначне культурне надбання людства:

- ◆ Найбільша книга міститься в одній із бібліотек Нью-Йорка, її ширина три метри, товщина – один. Гортати її можна тільки за допомогою спеціальної апаратури. Найменша книжка видана 1896 року в італійському місті Падуа. Її розмір 16 мм, що дорівнює приблизно розміру нігтя на великому пальці руки. У цій книзі надрукований лист Галілео Галілея.
- ◆ Одна з найбільших бібліотек світу - Національна бібліотека конгресу США. Заснована вона 1800 року. Її книжковий фонд налічує 40 мільйонів примірників.
- ◆ Найменша у світі бібліотека розташована в індійському місті Амрістарі. У ній є ... одна книжка.
- ◆ Найбільша бібліотека на Україні – Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського. Заснована вона 1714 року.
- ◆ Найперший у світі буквар з'явився в Англії 1491 року. Написаний він був латинською мовою.
- ◆ На стінах храму у Фівах висічений древній літопис. Стіни храму є своєрідною книгою, найбільшою у світі за своїми розмірами, оскільки кам'яні сторінки її сягають сорока метрів завширшки (6, 98).

Необмежені можливості для використання цікавого матеріалу містить інтегрований курс "Основи здоров'я". Створюючи в дітей позитивну мотивацію стосовно дбайливого ставлення до власного здоров'я, формуючи поняття індивідуального здоров'я особистої гігієни, здорового способу життя тощо, вчитель використовує інформацію з історії виникнення лікувальних та гігієнічних засобів. Закріпленню знань та розвитку творчих здібностей дітей сприяють відкриті запитання вчителя, які містять елемент проблемності та мають декілька варіантів відповіді, а також завдання творчого характеру.

Дорога прикраса

... Це сталося в Індії. Закінчився обід. Моя колега-жінка-лікар дістала з сумочки носову хусточку й старанно витерла нею ... зуби. Спочатку я здивувався. Потім згадав, що в стародавні часи на Сході хусточка була зубною. Потім вона перебралася вище і стала носовою. Але й сьогодні в деяких східних країнах її використовують замість зубної щітки.

А в Європі хусточка була спочатку прикрасою. Багатії вихвалялись клаптиком дорогоцінної тканини (шовку, батисту), прикрашеним складною вишивкою, бісером і навіть коштовним камінням.

Поступово люди зрозуміли, що хусточка здатна принести більшу користь. Нею можна спинити "підступний десант" – 40 тисяч маленьких краплинок, які розлітаються на 3–5 м під час

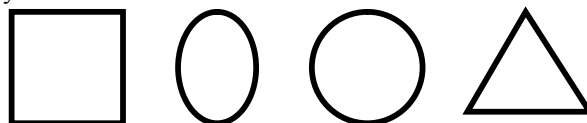
чхання й кашлю та поширюють інфекцію, заражаючи інших. А досить лише прикрити рот і ніс під час кашлю вчетверо складеною хусточкою.

– Про яке призначення знайомого предмета йдеться в оповіданні? (Гігієнічне, декоративне, профілактичне).

– Як ще можна використати маленьку хусточку? (Як одяг для ляльки, елемент сучасного ділового або народного танцювального костюма, як панаму, серветку, сувенір на згадку та ін.).

– А чи відомо тобі, що хусточки-прикраси були різноманітних геометричних форм: трикутної, овальної, круглої?.. І лише за указом царя Петра I стали виготовляти квадратні хусточки. Чому так сталося? (Неекономно витрачалася тканина).

– Придумай і намалюй оздоблення для таких хусточок:



Вміння школяра ставити запитання – показник інтелектуальної активності дитини. Нестандартні, творчі запитання ставлять діти, які здатні нешаблонно, оригінально мислити. Один з розділів посібника О. Я. Савченко "Розвивай свої здібності" називається "Хто багато питає, той багато знає". У ньому автор спонукає учнів до самостійної постановки запитань, дає зорову опору для формування цього вміння (7,63–64):

Родина Питайликів

У країні знань живе родина допитливих маленьких гномиків. У всіх прізвище Питайлик, а імена – різні, бо кожен любить запитувати про своє. Отже, їх звуть: Хтосик, Щосик, Чомусик, Кимчик, Чимчик... Питайлики всім цікавляться, запитання з них так і сипляться, і про це, і про інше бажають дізнатися.

Є в цій родині правило, яке сказав своїм дітям дід Питайло.

Ось воно:

Запитуй	як	точно та чітко
	коли	незрозуміло є сумнів заперечення

Запитуючи, вживай питання:

Що? Про що? Як? Чим? Що? Про що? Як? Чим? Для чого? Хто? Про кого? Де? Коли? Звідки? Чому? Від чого?

Вміння ставити запитання потребує від дитини складної аналітико-синтетичної діяльності та систематичного вправлення. Під час обговорення літературних творів і життєвих ситуацій варто вчити дітей формулювати змістовні запитання та правильно їх адресувати.

ЩО КРАЩЕ?

Одна маленька дівчинка любила задавати запитання.

– Що краще – яблуко чи груша? Троянда чи гладіолус? Вода чи ситро? М'ячик чи лялька?

Мама терпляче відповідала, але подумки дивувалась. Насправді, хіба можна сказати, що краще – м'ячик чи лялька, троянда чи гладіолус?

Але ось одного разу дівчинка запитала:

– Мамо, що краще – казка чи пісня?

– А ти подумай, що краще – сонце чи небо? Якщо відповіси на це питання, тоді я тобі скажу, що краще – казка чи пісня, – відповіла мама.

Довго думала дівчинка й не могла нічого придумати. Вона дивилась на небо, на яскраве сонечко. Вони були прекрасні й нероздільні.

Після цього дівчинка перестала запитувати: що краще? Вона запитувала по-іншому: чим гарна казка? Чим гарна пісня? І мама охоче їй відповідала.

Василь Сухомлинський.

– А що цікавить тебе? Запитай про це.

– У кого ти любиш запитувати? Чому?

– Постав розумне запитання до мами, до вчителя, до бібліотекаря, до товариша.

– Напиши запитання до редакції улюбленого журналу, газети чи радіопередачі.

– А про що можна запитати в самого себе?

Роздуми про себе, про своє місце в суспільстві, потяг до самоаналізу виникає в дитини під впливом читання й обговорення оповідань морально-етичної проблематики.

СПІВОЧА ПІР'ІНКА

Є дивний птах Стрепет. Він співає ... чим він співає, як ви думаєте, діти? Співає він крилом. Є в нього в крилі особлива співоча пір'їнка. Під час польоту, коли Стрепету захочеться співати, він розправляє крила так, що співоча пір'їнка висувається й налаштовується на спів. Лунає тонкий свист. Схожий він і на звучання найтоншої струни, коли по ній водять смичком, і на пісню вітру в тонкій стеблинці комишу.

Але ось одного разу трапилась біда. Загубив Стрепет співочу пір'їнку. Випала вона і впала на землю... Захотілось Стрепету співати, а пір'їнки співочої немає.

Маленький хлопчик Сергійко знайшов співочу пір'їнку Стрепета. Підняв її, побіг – і пір'їнка заспівала.

Почув Стрепет спів своєї власної пір'їнки, прилетів до хлопчика і прохає:

– Хлопчику, віддай мою співочу пір'їнку. Не можу я жити без пісні.

Віддав Сергійко Стрепету співочу пір'їнку.

Багато років прожив на світі чоловік, що виріс із маленького хлопчика Сергійка. Багато разів, згадуючи Стрепета, він думав: у кожній людині є своя співоча пір'їнка. Нещасний той, у кого співочої пір'їнки немає.

Василь Сухомлинський.

– Що називає автор "співочою пір'їнкою"? (Здібності, талант; те заняття, яке найбільше подобається і виходить найкраще).

– А чому людина без співочої пір'їнки – нещасна? (Вона нецікава людям, її життя одноманітне, безрадісне).

– А яка співоча пір'їнка в тебе? Чим ти радуєш інших людей?

– Що ти робиш для того, щоб не втратити свою співочу пір'їнку?

Розвиток творчих здібностей молодших школярів передбачає впровадження в практику особистісно-орієнтованого навчання, коли в центрі навчально-виховного процесу перебуває дитина з її потребами, інтересами й можливостями, а вчитель забезпечує створення необхідних умов для своєчасного виявлення та повноцінної реалізації творчих можливостей учнів на рівні загальнодержавних та суспільних інтересів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.–М.: Просвещение, 1967 – 93с.

2. Волощук І.С. Методи розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку. Метод. посібник// Рідна школа. – 1998.–№№3,6.–с.29–52.

3. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина.–М.: Прогресс, 1965.– с.433–456.

4. Гузик М.П. Індивідуальний розвиток дитини: працююча модель сучасної авторської школи // Директор школи, ліцею, гімназії.–2001.–№1–с.6–39.

5. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи: Навч. посібник.– К.: Вища школа, 1996.–295 с.

6. Одинцова Г., Кодлюк Я. Цікавинки на уроках рідної мови: Посібник для вчителя початкових класів.– Тернопіль: Підруч. і посібники, 2000.–128с.

7. Савченко О.Я. Розвивай свої здібності: Навч. посібник для молодших школярів. – 2-ге видання.– К.:Освіта, 1998.–160с.

8. Сухомлинський В.О. Павліська середня школа//Вибрані твори: В 5-т.– Т.4.– К.: Радянська школа, 1977–С.7–390.

9. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике.– М.: Педагогика,1990.–304с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Довга Тетяна Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: особистісно орієнтовне розвивальне навчання, формування загальнонавчальних умінь і творчого мислення у молодших школярів.

ТВОРЧЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ПРОЦЕСУ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Микола Дубінка

У статті розглядається проблема творчого становлення особистості педагога у світлі реформування освіти через парадигму педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

The article under consideration runs about the problem of the development of creativity of the teacher's personality by way of reforming education through the paradigm of Suhomlinsky's pedagogical trends.

На сучасному етапі реформування шкільної освіти серед різноманітної кількості важливих педагогічних проблем, що потребують негайного розв'язання, є проблема творчого становлення особистості педагога, а також підвищення на цьому рівні продуктивності освітнього процесу. Сучасні дослідження підтверджують незаперечність твердження, що педагогічна творчість починається з глибокого розуміння вчителем сутності власних педагогічних дій в умовах цілісної системи роботи.

У світлі реформування освіти більшість науковців, досліджуючи питання творчого становлення особистості педагога, основну увагу приділяють вияву індивідуальності – творчим умінням, стилю діяльності.

Відповідно до цього основними засобами формування творчої індивідуальності стає навчання педагогічної техніки й тренінгу педагогічного спілкування. Об'єктивна необхідність педагогічної творчості зумовлена як складністю й різноманітністю поставлених завдань, так і тим, що вчителі, які досягли рівня творчої індивідуальності, здатні значно ефективніше формувати особистість своїх учнів.

Якщо вчитель усвідомлює те, що зближує його з іншими представниками педагогічної професії, то він має відмінність у творчому самовираженні, а саме в педагогічній діяльності.

Педагоги останнім часом звертаються до різних наукових концепцій, згідно з якими справжня особистість знаходить себе там, де індивід виробляє деякий загальний результат, через котрий здійснює оновлювальний вплив на долі інших індивідів. Згідно з цими концепціями особистість у своєму розвитку випереджає розвиток середовища (колективу), оскільки суспільна свідомість (колективна) орієнтується на закони спільної справи, які не завжди зразу є корисними для окремої особистості. Особистість у силу своєї творчості прокладає шлях для інших, започатковуючи новий зразок діяльності, але за умови входження у спільну (колегіальну) діяльність.

На сучасному етапі реформування освіти технологічний підхід до побудови індивідуальної педагогічної діяльності вчителя містить наступні компоненти: формування концепції особистої педагогічної діяльності, розробку теоретичної

моделі системи роботи, її корекцію під час апробації, визначення ефективності системи, розробку програми її подальшого розвитку.

З погляду сучасного бачення і розв'язання проблеми можна стверджувати, що переважна більшість дослідників дотримується такого трактування, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерний. Найважливішою ознакою творчої особистості вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного навчання (2, 113).

Не втратили свою дієвість і цінність для сучасного процесу реформування освіти ідеї В.О.Сухомлинського, де знаходимо інтерпретацію сутності педагогічних явищ, закономірностей, глобальних педагогічних проблем.

Формування творчої особистості видатний педагог ставив як першочергове завдання школи і як досить складну та важливу педагогічну проблему. Творчість особистості він убачав як вершину духовного життя людини, як показник найвищого ступеня розвитку її інтелектуальних здібностей, почуттів, вольових якостей. Елементи творчості потрібні в усіх сферах життєдіяльності людини, а в педагогічній – передусім.

В.О.Сухомлинський упродовж усього свого життя досліджував феномен "творча праця, творче горіння, творча радість життя". Він убачав "всебічний розвиток особистості насамперед як єдність праці і всього духовного ладу життя людини..." Наголошуючи, що саме в творчій праці розвивається і сама людина як творець матеріальних благ, як мислитель, дослідник, творець ідей: "Завдяки цьому формується інтелігентність людини-творця матеріальних благ. Ця інтелігентність – єдність культури праці і загальної культури... Культура людини починається в трудовій культурі, в тому, що людина знаходить все нові й нові тонкощі і деталі, в якому далеко ще не все відоме, не все відкрите (10, 157).

Педагогічна творчість – це бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння й творення краси в результатах своєї праці, своїх зусиль (7, 481).

В.О.Сухомлинський підкреслює, що "педагогічний, виховний аспект творчості, на жаль, майже зовсім не займана цілина теорії і найслабша ділянка практики. Без творчості немислиме пізнання людиною своїх сил, здібностей, нахилів;

неможливе утвердження поваги до себе, чутливе ставлення особистості до морального впливу колективу. Без творчого життя особистість не може бути вихованою, без творчості немислимі духовні – інтелектуальні, емоційні, естетичні – взаємини між особистостями в колективі. Ступінь творчості – це не сума знань, а особлива спрямованість інтелекту, особливий взаємозв'язок між інтелектуальним життям особистості й виявленням її сил в активній діяльності" (7, 480). Василь Олександрович довів, що розвиток мислення дітей найбільш успішно здійснюється у їхній власній мовній діяльності. Творчість учений-педагог називав самою "суттю життя в світі знань і краси". І якщо те, що створила людина – "плід її власних розумових зусиль, – вона творець; її розумова діяльність – творчість", – підкреслював він (7, 481).

В.О.Сухомлинський мудро формує педагогічне кредо кожного вчителя, якому слід добре усвідомити, що далеко не кожний учень стане вченим, письменником, артистом, далеко не кожному судилося зробити якийсь надзвичайний винахід, але майстром своєї справи повинен стати кожна людина. При цьому стверджує педагог: "Найголовніше завдання вихователя – дати кожній людині велике особисте щастя – щастя творчої праці, повноту духовного життя" (11, 170). При цьому найважливішим завданням творчого вчителя Василь Олександрович уважав "розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант..." (6, 96), тобто розвинути неповторну, унікальну, по-своєму людську індивідуальність, піднести особистість на високий рівень розвитку людської гідності.

"Стартовим майданчиком" успішного навчання та формування творчої особистості є наявність трьох складових інтелектуальної діяльності, спрямованої на засвоєння чогось принципово нового:

- 1) високого рівня сформованості елементарних пізнавальних процесів;
- 2) високого рівня активного мислення;
- 3) високого рівня організованості й цілеспрямованості пізнавальних процесів.

Вочевидь, що з таким завданням справиться тільки педагог-творець особистості. Віра в дитину, її обдарування – один з основоположних постулатів педагогіки В.О.Сухомлинського: "Немає людини, в якій б не було ніяких здібностей, в якій б руки ні до чого не лежали" (11, 170). При цьому завдання вчителя – не тільки передати учням знання, озброїти їх уміннями та навичками. А через уміле наставництво показати учням вагомість їхнього особистого статусу в колективі, підготувати й дати цінні поради школярам, як саме потрібно жити в цьому складному бурхливому суспільстві.

Як виховати такого вчителя, що буде для нього еталоном, взірцем для наслідування, а не лише джерелом певної наукової інформації?

Педагог має бути спостережливим і не поспішати з передчасними висновками про безнадійність дитини в навчанні. "Перш ніж по думати, а не те, що сказати, виїде чи не виїде щось хороше з дитини, треба побачити, пізнати, зрозуміти дитину" (8, 214).

Розбудова внутрішніх передумов, які забезпечують творчу активність учня, може бути здійснена завдяки:

- 1) формуванню нового педагогічного мислення вчителя;
- 2) глибокому вивченню особистісних творчих можливостей учнів в оцінці їхньої сформованості;
- 3) вдосконаленню навчально-виховного процесу через:

- реалізацію психологічних аспектів засвоєння знань;
- задоволення навчальних домагань учнів;
- проблемно-діалогічний підхід;
- нестандартний урок тощо (2, 116).

Увага до людини, турбота про неї, готовність бути корисним для тих, хто потребує твоєї допомоги, такі риси має формувати у своїх вихованців педагог. Він допомагає яскраво висловити конкретний приклад з життя, який невимірно вимальовується у свідомості дітей: "Ви збудujete думку – це одне з важливих завдань виховання" (16, 200).

Мудрий педагог закликає вчителя бути не байдужим повідомлювачем інформації дітям, а пробуджувати почуття, думки дитини, не просто дбати про засвоєння окремих історичних фактів, а викликати власні роздуми, переживання школяра над ними, над долею Вітчизни, може навіть бачення себе в контексті цих подій: це формує дух, самосвідомість учня. "Істина виховує лише тоді, коли є певне ставлення до неї. Знання перестають виховувати, коли вони звільняються від напруження людських пристрастей і не несуть у собі духу боротьби. Вихователю, бійся холодних, "інформаційних істин". Знання про минуле, сучасне і майбутнє Вітчизни повинні бути сповнені трепету особистих почуттів і переживань людини – тільки за цієї умовні камені історії оживають і стають могутніми велетнями, що борються поряд з нами" (16, 228). Саме на таких засадах будувався навчально-виховний процес Павлівської школи.

В.О.Сухомлинський усе своє життя віддав дітям, педагогічній науці, довготривалому педагогічному експерименту. Багато років він працював у сільській школі, де досяг дивовижної гармонії в єдності педагога, вихованців, батьків, їхнього життя, природи у виконанні найважливішого покликання його як вихователя – творенні людини. Його безкомпромісне, пристрасне пропагування законів гуманізму, свободи та захисту людської гідності не дозволили згаснути ідеям милосердя й доброти, за рахунок чого власне й був прокладений шлях до утвердження в новостворюваній педагогіці життя загальнолюдських цінностей. У його педагогіці

повсюдно знаходимо мудро вжиті з народної педагогіки багатющі навчально-виховні засоби. Серед них головними є: рідна мова, усна народна творчість, народна міфологія, народне мистецтво, національні традиції, звичаї та обряди, народні ігри та іграшки, їхній педагогічний ефект. Власне, чи був би можливий ефект, чи відбулась би педагогічна школа Сухомлинського без знання і використання ним у своїй практиці народної педагогіки, без якої не може утвердитись і розвиватись ні родинне, ні громадське виховання. Як народний педагог, В.О.Сухомлинський справедливо зауважив, що "Ми несемо в народ світло знань, науки" (9, 255). Але й від народу ми беремо тисячолітній досвід буття українського народу, його ідеї та засоби виховання: "Народ – живе, вічне джерело педагогічної мудрості. Якби в нас не було цього постійного духовного спілкування з людьми, ми не могли б успішно чити і виховувати молоде покоління (9, 255).

Протягом усієї діяльності педагога центром його уваги є людина, її духовне багатство. Тому, щоб її виплекати в душі любові, не втратити її неповторність, відкрити в кожній дитині всі її задатки, сили, вчитель має досконало знати кожну особистість. Без всебічного вивчення дитини вихователь не зможе успішно розвивати душу, розум, тіло дитини, не викличе в її серці радість творення, радість пізнання. Робота над цим має розпочатись з проникнення вчителя в духовний світ дитини, почати вивчення її мислення, почуттів, характеру, волі, адже ці якості особистості потрібно враховувати при організації навчально-пізнавальної діяльності. В.О.Сухомлинський уважав: однією з причин, через яку не завжди вдається зробити навчання для учнів натхненною, захопливою працею, є те, що вчитель мало знає духовний світ кожної дитини до її вступу до школи, а життя у її стінах, яке обмежується навчанням, регламентується дзвінками, "ніби нівелює малюків, підганяє під одну мірку, не дає змоги розкритися багатству індивідуального світу" (13, 18). Тому вчений зазначає, що успішно навчати – це "насамперед знати дитину, а щоб знати, треба постійно бачити, вивчати" (8, 204). Отже, ці слова ще раз свідчать про важливість реалізації ідеї особистісно-орієнтованого навчання в практиці школи, що реформується.

Визнання на сучасному етапі реформування освіти учня головною дійовою фігурою навчально-виховного процесу, реалізація проблем творчого розвитку особистості потребують розробки педагогічних технологій, метою яких є не нагромадження знань та вмінь, а постійне збагачення творчим досвідом і формування механізму самоорганізації кожного учня (4). Тому як мірило для кожного творчого вчителя можуть слугувати слова В.О.Сухомлинського: "На нашій совісті найцінніше, що є в світі, – людина. Проводяючи люблячим поглядом свою дитину до школи, мати вірити у те, що вчитель знає щось таке,

чого не знає вона, мати. І педагог повинен знати те, що знає далеко не кожна мати, якщо він справжній учитель. Він повинен знати людину" (8, 217). Тільки за цієї умови можна розраховувати на успіх у роботі з учнями та плідну взаємодію з батьками школяра.

В одній із ста порад учителям видатний педагог виводить таку формулу феномена педагога: вчитель творить людину..., і цей процес тривалий. Адже ткач уже через годину бачить плоди своїх турбот. Сталевар через деякий час радіє вогненному потоку металу, викликаного його зусиллям. Орач через декілька місяців милується колосками від зерен, кинутих його рукою. Вчителю ж треба працювати роки й роки, щоб побачити своє творіння. А, буває, результати своєї праці він бачить через десятиріччя... Учитель зобов'язаний працювати тільки правильно... Праця педагога – це насамперед напружена праця серця, ...це й творчість розуму. Учителеві також треба мати величезний талант любові до дітей, щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, величність розуму, свіжість вражень, сприятливість почуттів, адже без цих якостей праця педагога перетвориться в муку смертельну.

Учитель – це творча особистість і тому цінується педагог-митець, педагог-творець, який не допустить одноманітності у своїй роботі, завжди знайде щось нове та оригінальне. Діяльність учителя – це духовна творчість, в якій він – художник, а виховання – мистецтво. І як художнику йому повинна бути надана свобода – свобода творчості. Педагогічну науку вчитель має сприйняти не тільки розумом, але й душею, опанувати природу психічних процесів, і переосмисливши все, створити власну педагогіку, її дійову модель, її закони та закономірності, її методи.

Тільки той учитель досягне високих результатів у вихованні та навчанні учнів, який постійно працює над удосконаленням власної професійної діяльності, постійно шукає нові способи розв'язання педагогічних проблем і їхнього творчого втілення в практику школи, що реформується.

Учитель – це завжди зразок інтелектуальності, інтелігентності, моральності для своїх вихованців, і це має поширюватись на всю його життєдіяльність. Учитель має поводити себе природно, бути завжди тактовним і доброзичливим з учнями, поважати їхню гідність, плідно співпрацювати з батьками.

Педагог не повинен зупинятись на досягнутому рівні, а постійно займатись самоосвітою, прагнучи до творчого саморозвитку. Творчий саморозвиток – це постійний рух уперед, використання педагогічних інновацій, впровадження наукових досягнень у практику школи.

Крім професійної, загально-інтелектуальної бази, сучасний педагог має бути й людиною високої культури, виявляти інтерес до здобутків у галузі мистецтва, живопису, архітектури, музики, знати та

пропагувати звичаї, традиції рідного народу. А найголовніше – це вміння весь цей багаж донести до свідомості, почуттів вихованців, навчити їх працювати творчо і здобувати нові й нові знання, а також бути гідними громадянами своєї країни.

Неодноразово вже наголошувалося, що ми, педагоги, маємо справу з людиною, де "об'єктом нашої праці – є жива душа" (8, 217). При цьому творчість – це "діяльність, в якій розкривається духовний світ особистості, своєрідний магніт, що притягує людину до людини" (7, 481).

Особливо ця думка актуальна для сучасного процесу процесу реформування школи, коли створюються всі умови для всебічного гармонійного розвитку особистості, коли докорінно змінюється статус учня – спілкування вчителя передбачає виконання нормативно заданих функцій з виявом особистісного ставлення, почуттів, коли головною метою є розвиток школяра. Тому ставши на шлях педагогічної праці, ми, вчителі, маємо відкрити в кожній дитині всі її задатки, потенційні можливості, розкрити широту її духовного світу. А для цього необхідне повне знання особистості вихованця: стан здоров'я, індивідуальні особливості розвитку психічних процесів, взагалі всі сильні й слабкі сторони.

Отже, виходячи з твердження, що основу педагогічної творчості становить педагогічна майстерність учителя, В.О.Сухомлинський наголошує на тому, що одним із завдань є допомогти кожному вчителю у створенні індивідуальної творчої лабораторії, ефективність роботи якої буде залежати від урахування таких найважливіших правил:

1) Ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце та роль у житті, її щастя.

2) Кінцевий результат педагогічної праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через тривалий час. Те, що ви зробили, сказали, зуміли прищепити дитині, інколи виявляється через п'ять-десять років.

3) Наше завдання – боротися за людину, переборювати негативні впливи, давати простір позитивним. Але для цього необхідно, щоб особистість учителя найбільш яскраво, дійово і благотворно впливала на особистість учня. Це можливо тільки за умови розумного, вмілого, мудрого вихователя-наставника.

4) Об'єкт нашої праці – найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само розумом, почуттям, волею, переконаністю, самосвідомістю. Найважливіші інструменти нашого впливу на духовний світ школяра – слово вчителя, краса навколишнього світу й мистецтва, створення

обставин, в яких найяскравіше виражаються почуття – весь емоційний діапазон людських стосунків.

5) Однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється і сьогодні вже не така, як була вчора (14, 420).

Тому саме ці найважливіші особливості творчої педагогічної діяльності мають бути взяті за основу на сучасному етапі реформування шкільної освіти.

Отже, першочергове значення у становленні особистості як педагога, так і учня, має надаватися творчій діяльності. Це підтверджують і сучасні державні документи, що стосуються освітньої системи, це неодноразово підкреслював і сам В.О.Сухомлинський. Наявність "творчої жилки" в роботі збагачує духовний світ людини, це надає їй додаткових сил у переборюванні труднощів, спонукає більш глибоко проникати в царину науки, підвищує й утворює статус людини в колективі, формує наполегливість та цілеспрямованість. Творча діяльність сприяє утвердженню людської гідності, самоповаги. У результаті творчості життя людина збагачується емоційно, більш повно розкриваються її задатки, що переростають у здібності, чітко визначаються нахили та інтереси. Завдяки творчій діяльності людині вдається більш плідно реалізувати власні потенційні можливості в суспільному житті, а це чи не першочергове завдання, що має здійснити особистість.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Макрідіна Л. Сучасні технології навчання (Формування творчої особистості) // Рідна школа. – 1997. – № 6. – С.46 – 49.
2. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.
3. Паламарчук В., Рудаківська С. Від творчої особистості до нових технологій навчання // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С.52 – 62.
4. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. – К.: ІСДОУ. – 1994. – 112с.
5. Сухомлинський В.О. Виховання і самовиховання // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – С. 229 – 239.
6. Сухомлинський В.О. Людина неповторна // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – С. 80 – 96.
7. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.1. – К., 1976. – С. 403 – 637.
8. Сухомлинський В.О. На нашій совісті — людина // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – С. 203 – 217.
9. Сухомлинський В.О. Народний учитель // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – С.239– 255.
10. Сухомлинський В.О. Праця – основа всебічного розвитку людини // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – С. 145 – 159.
11. Сухомлинський В.О. Праця, покликання, щастя // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – С. 167 – 176.

12. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.4. – К., 1977. – С. 393 – 626.

13. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.3. – К., 1977. – С. 9 – 279.

14. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.2. – К., 1976. – С. 419–654.

15. Сухомлинський В.О. Учитель і діти // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – С.195– 203.

16. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.2. – К., 1976. – С. 149 – 416.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубінка Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: творче самовиявлення особистості педагога; вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Тетяна Дяченко

У статті автором розкриваються особливості, завдання та етапи екологічного виховання школярів.

In the article the author reveals peculiarities, tasks and stades of ecological upbringing of pupils.

Історія людства нерозривно пов'язана з історією природи. На сучасному етапі питання традиційної взаємодії людини й природи виросли в глобальну екологічну проблему.

Гострота сучасних проблем взаємостосунків суспільства і природи висунула ряд невідкладних завдань перед сучасною педагогічною наукою і практикою. Прийшло усвідомлення того, що настав час виховувати підрастаюче покоління не в згубній традиції якомога більше взяти від природи, а в гармонійному співіснуванні з природою, шанобливому ставленні до неї, у психологічній готовності оберігати природні цінності.

Важливою умовою виживання сучасного суспільства є екологічна грамотність людей. У зв'язку з цим проблема екологічного виховання вважається пріоритетним напрямом у педагогічній теорії і практиці. Від успішного здійснення екологічного виховання, формування нового екологічного мислення великою мірою залежить стан природного середовища. Сучасні масштаби екологічних змін створюють реальну загрозу для життя людей. Світ природи – середовище існування людини. Вона зацікавлена в збереженні цілісності, чистоти в природі й попередженні порушень біологічної взаємодії і рівноваги. Разом з тим, своєю активною діяльністю людина втручається в природні процеси, порушує їх, використовує багатства природи в своїх інтересах. Якщо ця діяльність проходить безконтрольно, без урахування екологічних закономірностей, відновлення ресурсів, то екологічному балансу в природі можуть бути завдані непоправні збитки, які породжують процеси, котрі загрожують життю людини. Тільки зусиллями всього світового суспільства можна зберегти чистоту атмосфери, врятувати від забруднення світовий океан, розумно регулювати використання земних надр, попереджуючи їх повне зникнення. Екологічні проблеми, з одного боку, є наслідком науково-

технічного розвитку людства, а з другого – вони інтенсивно впливають на екологічне становище в тій чи іншій країні або її регіоні та на менталітет суспільства. Тобто такі важливі галузі нашого життя, як культура, освіта, екологічна ситуація, економічне становище, взаємопов'язані, нерозривні й визначають майбутнє не тільки держави а й людської спільноти в цілому. Причина екологічної кризи криється не стільки в застарілих технологіях, низькій результативності природоохоронної діяльності та недосконалості законодавства, скільки в кризі культури.

Екологічна ситуація, що склалася в світі, глобальний характер економічних проблем і своєрідний вияв у кожному регіоні планети настійно вимагають швидкої перебудови мислення людства й кожної конкретної людини.

На сучасному етапі одним з найважливіших завдань сучасної школи постає підвищення екологічної грамотності учнів, озброєння їх навичками економного, бережливого використання природних ресурсів, формування активної гуманної позиції у ставленні до природи, тобто виховання у школярів екологічної культури. Постає проблема забезпечення підрастаючого покоління знаннями про взаємозв'язок природи й суспільства. Потрібно допомогти зрозуміти дитині багатогранність значення природи для суспільства в цілому й кожної людини зокрема, виробити потребу в спілкуванні з природою, оволодіти нормами правильної поведінки в процесі взаємодії з нею, сформувані прагнення і вміння брати активну участь в охороні й поліпшенні навколишнього середовища.

Необхідність екологічного виховання в сучасній педагогічній науці розглядається з погляду двох важливих концептуальних положень: по перше, це диктується необхідністю збереження середовища існування людини в умовах сучасної екологічної ситуації; і по-друге, таке виховання необхідне для формування гармонійно розвиненої особистості, що містить у собі гуманістичне світовідчуття. Ці завдання тісно взаємозв'язані тому, що всебічний розвиток особистості можливий

тільки при збереженні природного світу, і тільки гармонійно розвинена особистість може створити гармонію взаємостосунків з природним середовищем. Потрібно усвідомити, що оскільки природа є джерелом всіх матеріальних багатств, у людей виникає потяг взяти ці багатства якомога більше. Але разом з тим, її запаси не безконечні й нерозумне їх використання завдає шкоди й природі й людині. Протиріччя не буде, якщо діяльність людини в природі спрямована одночасно на її використання і збереження. Ще одне об'єктивне протиріччя : природа є важливим фактором виховання дітей, їхнього розумового, естетичного, морального розвитку. Але урбанізація, автоматизація виробничих процесів віддаляє дітей від природи. Протиріччя розв'язуються у процесі цілеспрямованого екологічного виховання, в результаті пізнавальної, практичної діяльності в природі, естетичного сприйняття природного середовища.

Природа є для людей об'єктом пізнання й естетичного виховання. Її явища дають естетично розвиненій людині глибоку духовну насолоду. Проникнення в її таємниці сприяє формуванню наукового світогляду. Цим зумовлена, на нашу думку, необхідність здійснення загального, обов'язкового, початкового екологічного виховання, яке закладає основи екологічної культури.

Пропаганда екологічних знань стає невід'ємною частиною загальної системи навчання і виховання у дитячих садках, загальноосвітніх школах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах. Італійський учений А.Менегетті говорить про те, що завданням педагога є навчити кожну людину розуміти, що вона процвітає тільки тому, що процвітає довкілля. (5, 73) Вихідним принципом, яким слід керуватися в екологічному вихованні, є ідея єдності природи, суспільства, людини.

Проблемою екологічного виховання займалися і займаються Б.Лихачов, А.Букін, В. Шанда, А.Захлебний, І.Суравегіна, С.Соловйов, З.Кирилова, В.Пакунова, В.Кузнецова, М.Шапочка, А.Афонін та ін.

Б.Лихачов розглядав екологічне виховання як цілеспрямовану педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток екологічної освіченості й вихованості дітей; нагромадження екологічних знань, формування вмінь і навичок діяльності в природі; пробудження високих морально-естетичних почуттів, надбання високоморальних особистісних якостей і твердої волі в здійсненні природоохоронної роботи (4, 186).

А. Букін говорить про те, що екологічне виховання – це складова частина морального виховання. Тому під екологічним вихованням, як уважає педагог, потрібно розуміти єдність екологічної свідомості й поведінки, гармонійної з природою. А на формування екологічної свідомості впливають екологічні знання і переконання (2, 42).

В.Шанда показує екологічне виховання як досить широке коло концептуальних побудов, сучасних розробок, серед яких, насамперед, важливі такі:

- спрямованість свідомості учнів на дотримання моральних і громадянських норм суспільства на збереження навколишнього середовища і, зокрема живої природи;
- проблемність навчання екології;
- розвиток евристичних прийомів розумової діяльності при вивченні об'єктів живої природи у взаємозв'язку структур і факторів навколишнього середовища в конкретних екосистемах;
- розвиток емоційного та естетичного ставлення учнів до живої природи для вироблення високої культури поведінки й діяльності в природі (6, 51).

А.Афонін розглядає екологічне виховання у нерозривному зв'язку з екологічною освітою, тому, що дія соціальної інформації виховних зусиль іде одночасно по двох каналах, на двох рівнях – раціональному та емоційному (1, 16–19).

Але кожний з цих процесів має свою специфіку. Якщо екологічна освіта пов'язана головним чином з навчальним процесом і впливом на сферу раціонального мислення, що є основою формування світоглядних поглядів, принципів, то екологічне виховання спрямоване переважно до емоційно-почуттєвого світу особистості й сприяє формуванню екологічних переконань, які й знаходять свою реалізацію в активній практичній діяльності, в гармонізації стосунків суспільства та природи.

Екологічне виховання, крім екологічних знань містить у собі широкий спектр найрізноманітніших людських якостей і характеристик, певний світогляд і світосприймання, моральні, правові, екологічні, соціальні принципи та норми. Тому воно, на наш погляд, немислиме у відриві від естетичної, моральної, правової освіти та виховання. Екологічне виховання передбачає формування таких гуманістичних якостей особистості, які, ставши її внутрішнім надбанням, функціонують у практиці повсякденного життя як внутрішній регулятор і контролер поведінки людини. Екологічно вихована людина не з примусу, а саме з принципів не дозволить собі заподіяти шкоду природі. Через це екологічне виховання є вирішальною умовою запобігання подальшій деградації природного середовища, створення ноосфери – такого симбіозу суспільства й природи, в якому подолано загрозу екологічної кризи, а людина та природа перебувають у стані гармонійної рівноваги.

Із вище сказаного можна виділити такі основні особливості екологічного виховання :

- ступеневий характер (формування екологічних уявлень, розвиток екологічної свідомості й почуттів, формування переконань у необхідності екологічної діяльності, вироблення навичок і звичок поведінки в природі);

- складність;
- активність.

Великого значення набуває психологічний аспект, який містить:

- розвиток екологічної свідомості;
- вироблення моральних, естетичних почуттів;
- формування значущих цілей екологічної діяльності.

Екологічне виховання передбачає розкриття сутності світу природи – середовища перебування людини, яка повинна бути зацікавлена в збереженні цілісності, чистоти, гармонії у природі. Це передбачає уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки про стан природи, розумно взаємодіяти з нею.

Вихідним принципом, яким слід керуватися в екологічному вихованні, є ідея єдності природи, суспільства та людини. Саме тому ефективність екологічного виховання визначається, з одного боку, поширенням цієї ідеї серед населення, а з іншого – її інтеріоризацією, перетворенням на власні переконання.

Відповідальне ставлення до природи – складна характеристика особистості. Вона полягає у розумінні законів природи, які визначають життя людини, виявляється у дотриманні моральних і правових принципів природокористування, в активній діяльності з вивчення й охорони середовища, в пропаганді ідей правильного природокористування.

Сучасна раціоналістична культура з пануванням у ній технікоіндустріальних цінностей у своєму розвитку, починаючи з нового часу, поступово витиснула з функціональної сфери до прихованих структур особистості той шар екологічних цінностей, який у минулих культурах забезпечував збалансоване ставлення до природи. Логіка історичного розвитку стосунків з навколишнім світом виявлялась такою, що в суспільній свідомості міцно утвердилась так звана парадигма “людської винятковості”, для якої характерні антропоцентризм та антиекологізм. Розуміння того, що антропоцентрична екологічна свідомість заводить у безвихідь, є психологічною базою екологічної кризи, призвело до виникнення так званої нової “інвайроментальної парадигми”, для якої характерний постулат:

- хоча людина й має виняткові характеристики (культура, технологія), вона залишається одним із безлічі видів на Землі, взаємопов’язаних і внесених до єдиної глобальної екологічної системи (3, 43).

Отже, екологічне виховання покликане допомагати підростаючому поколінню зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому й кожної людини зокрема, виробити потребу в спілкуванні з природою, оволодіти нормами правильної поведінки в процесі взаємодії з нею, сформувати прагнення і вміння брати активну участь в охороні й поліпшенні навколишнього

середовища. Важливим фактором екологічного виховання є навколишнє середовище: соціальне та природне.

Екологічне виховання людини треба починати з раннього дитинства, бо саме діти особливо уважно, чуйно та емоційно ставляться до природи. Вже в ранньому дитинстві необхідно розвивати вміння бачити красу природи, відчувати задоволення від спілкування з нею. Тоді ж дитина здобуває свої свої перші екологічні знання та елементи екологічної культури.

Витоки екологічної культури беруть свій початок у дошкільному віці, коли діти вперше знайомляться з природою. Враховуючи надзвичайну емоційну чутливість малят, перевага надається емоційно-естетичному сприйманню природи, розвитку естетичних, інтелектуальних, гуманістично спрямованих почуттів у ставленні до природи.

Підвалини екологічної свідомості – це елементарні знання про природу:

- орієнтування у найближчому оточенні;
- усвідомлення життєво необхідних потреб живих істот;
- ознайомлення з елементарними відомостями про взаємозв’язки живої та неживої природи, значення її у житті людини.

У процесі шкільного виховання необхідно формувати й систематизувати за весь комплекс навчальних предметів, уводячи як спеціальний предмет екологію з розділами загальної екології та соціоекології. Така послідовність засвоєння екологічних знань забезпечуватиме цілісність уявлень учнів про взаємостосунки і взаємодію суспільства з природою, допомагатиме усвідомити суть екологічних проблем, їхній глибокоморальний характер.

Екологічне виховання повинно здійснюватись на всіх етапах навчання у школі, на кожному з яких ставиться певна мета, завдання, добирається відповідна методика з огляду на вікові особливості школярів.

Перший етап (молодші школярі) формуються перші уявлення про навколишній світ, про живу природу, про ставлення до природи, що виявляється в конкретній поведінці на емоційному рівні. На цьому етапі цілеспрямовано закладаються основи екологічної культури дітей. Класики західноєвропейської педагогіки вважали природу важливим фактором виховання дітей. На думку видатного чеського педагога Я.А. Коменського, людина – це частина природи, й вона повинна розвиватися за законами природи. Видатний швейцарський педагог Й.Г. Песталоцці вважав, що єдиний справжній фундамент людського пізнання – сприймання природи. Увесь запас знань, яких набуває людина за допомогою відчуттів, є результатом бережливого ставлення до природи. К.Д. Ушинський не уявляв здійснення початкового навчання дітей без природи.

Другий (5–7 класи) і третій (8–9 класи) етапи передбачають накопичення знань про природні об'єкти, закономірності розвитку та функціонування біологічних систем, аналіз і прогнозування нескладних екологічних ситуацій, закріплення нормативних правил поведінки в навколишньому середовищі. Поглиблюються і поширюються знання про явища й закони природи, розкриваються причини екологічної кризи та обґрунтовуються способи збереження природних комплексів.

У ці періоди учні оволодівають такими елементами екологічної культури:

– знаннями про взаємозв'язки між компонентами природи та людською діяльністю про причини та способи розв'язання головних екологічних проблем;

– навичками здорового способу життя та бережливого ставлення до об'єктів природи.

Своєрідність цих періодів полягає в тому, що учні починають осмислювати не тільки себе, свою особистість, а й природу. Створюються умови для виникнення і розвитку свідомої взаємодії з природою та людьми на базі суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних стосунків. Оволодіння основами наукових знань про природу та суспільство, осмислене естетичне сприйняття краси явищ реального світу розширює можливість розуміння учнями гостроти екологічних проблем, необхідності екологічного захисту планети й усього живого. Екологічно вихована дитина здатна осмислювати себе як частину природи і своє життя в її оточенні, у взаємодії з нею. Учні в ці періоди готові до активної екологічної діяльності. Дітей залучають до роботи на городах, у садах. Вони беруть участь в екскурсіях по рідному краю, знайомляться з екологічними проблемами. Учні 5–9-х класів найбільш чутливі до екологічного виховання. Любов до природи й природоохоронна робота; екологічно спрямована діяльність на формування гуманних стосунків у своєму середовищі – це кроки на шляху до екологічної культури.

На другому й третьому етапах розвитку дітей програма повинна складатися у трьох основних напрямках. По-перше, всі предмети природничого, гуманітарного, трудового, фізкультурного циклів повинні бути пройняті екологічними ідеями. Необхідно розкрити дітям ідею єдності світу, природи, ноосфери, космосу і всіх навчальних дисциплін в проблемі екологічного спасіння природи і людини. По-друге, повинна бути наповнена екологічним змістом вся позашкільна робота. І по-третє, програма повинна враховувати участь учнів в природоохоронній діяльності.

Екологічному вихованню учнів основної школи сприяють уроки, факультативи з біології, гуртки юннатів, юних екологів, співпраця з еколого-натуралістичними центрами, товариствами охорони природи, прокладання “екологічних стежин”, допомога зеленим господарствам, догляд за рослинами, тваринами живого куточка школи,

участь в екологічній пропаганді: виступи по шкільному радіо, усні журнали, випуск стендів, альбомів, організація шкільного екологічного музею.

Четвертий етап (10–12 класи) – завершується узагальненням здобутих екологічних знань, здійснюється моделювання простих кризових ситуацій. У навчальні програми впроваджуються інтегровані курси різних природничо-екологічних дисциплін.

Формування екологічної культури в цей період – це передусім створення екологічно й морально чистого внутрішнього світу. Духовна чистота є основна умова розвитку екологічного світогляду особистості, її екологічно бережливої зовнішньої поведінки й діяльності. Програма екологічного виховання на цьому етапі повинна забезпечити формування екологічної свідомості.

Шкільний етап – дуже важлива ланка неперервної екологічної освіти. Шкільна екологічна освіта – базова для її подальшого розвитку й поглиблення.

Екологічна освіта у вузах є продовженням шкільної екологічної освіти, вона має бути різноплановою, охоплювати всі рівні, бути організованою так, щоб забезпечувати потреби України в екологічних кадрах.

Особливе значення має екологічна освіта студентів педагогічних вузів, майбутніх учителів, які, здобувши високий загальний рівень екологічної культури, мусять опанувати й методику виховної роботи зі школярами. Таким чином, екологічну освіту й виховання треба здійснювати повсякденно в сім'ї, дошкільних установах, у школі, в післяшкільний період.

Підсумовуючи вищесказане можна визначити такі завдання для підвищення ефективності екологічного виховання:

1. Відмовитися від ієрархічної картини світу

Для цього треба формувати в свідомості учнів настанови на те, що людина не має жодних привілеїв чи переваг на існування перед будь-якими іншими живими істотами, але маючи розум, культурні й технічні здобутки, вона зобов'язана діяти в довіллі тільки на принципах моралі.

2. Усвідомити потребу гармонійного розвитку людини й навколишнього середовища

В учнів повинні формуватися стійкі настанови на потребу рівноправного існування людини й довкілля, визнання себе не власником природи, а одним із членів природної спільноти.

3. Орієнтуватися на екологічну доцільність будь-якої діяльності в довіллі, не протиставляти себе природі

Це означає сприяти усвідомленню учнями виняткової самоцінності природи й навіть окремих її об'єктів, що мають таке саме право на існування як і людина.

4. Максимально враховувати як запити на життєвий простір і потреби, як людини так і будь-яких біологічних об'єктів

5. Додержуватися етичних норм у взаємодії з природою

6. Усвідомлювати пріоритетність дій

Це означає сприяти усвідомленню учнями правила екологічного пріоритету діяльності: доцільною є та діяльність, яка не порушує екологічної рівноваги в природі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Афонин А. Экологическое воспитание. Новый взгляд на проблему //Педагогическое образование.– М: МПГУ, 1991.– Вып.3.– С.16–19.
 2. Букин А. В дружбе с людьми и природой,–М.: Просвещение,1991.– С.42
 3. Донцов А. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді. – Харків: Шлях, 1999. – С43.

4. Лихачев Б. Философия воспитания.–М.: Прометей,1995.– С.186.

5. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика.- Россия, Пермь; Хортон–Лимитед,1993.– С.73.

6. Шанда В. Экологическое воспитание и образование школьников.–М.,1990.– С.51.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дяченко Тетяна Володимирівна – викладач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів : дослідження історико-педагогічних процесів.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ НОВИХ РОЗДІЛІВ У МАТЕМАТИЦІ

Геннадій Завізіон

Модернізація освіти вимагає перебудови математичної підготовки в школі у вигляді вивчення нових сучасних розділів шкільної математики.

У статті пропонуються методичні підходи при вивченні нових розділів в шкільній математиці.

The modernization of education requires reorganization of mathematical teaching at school as studying new modern sections of school mathematics.

In article it is offered the methodical approaches at study of new sections in school mathematics.

Один з напрямків перебудови математичної підготовки у школі є введення сучасних підходів у математиці, а саме більш глибоке вивчення дискретної математики і застосування математичних досліджень до розв’язування прикладних задач. Це реалізується при викладанні таких нових розділів : ”Елементи прикладної математики”(2),”Елементи комбінаторики”, ”Початки теорії імовірностей” (1,3),”Вступ до статистики”(1,4).

1.Прикладні задачі у 9 класі

Програма з алгебри містить у 9 класі новий розділ математики під назвою “Елементи прикладної математики”. Тут подаються теми, які раніше не викладалися в школі: математичне моделювання, відсоткові розрахунки.

Створення математичних моделей зводиться до розв’язування трьох типів задач: 1) на обчислення геометричних величин; 2) на рух; 3) на відсоткову концентрацію речовини.

Зупинимось на методі розв’язування третього виду задач.

Нехай є суміш двох компонентів А і В. Маса суміші складається з маси компонентів m_A і m_B , тобто $m = m_A + m_B$. Відношення

$C_A = \frac{m_A}{m}$ і $C_B = \frac{m_B}{m}$ показують, яку частку повної маси суміші складають маси окремих

компонентів. Числа C_A , C_B називають концентрацією компонентів. Процентною концентрацією називають число $P_A = C_A \cdot 100\%$.

Розглянемо приклади з підручника Г.П.Бевза “Алгебра 7-9”

Задача 282. Нехай x гр. першої речовини, тоді $(40-x)$ гр. буде другої речовини. $0,1x$ і $(40 - x) \cdot 0,15$ – кількість солі відповідно до I і II розчинів. Складемо процентну концентрацію солі суміші двох розчинів:

$$\frac{0,1x + (40 - x) \cdot 0,15}{40} = 0,12 \Leftrightarrow x = 2,4 \text{ гр.}$$

Таким чином, I- розчину треба взяти 2,4 гр., а другого – 37,6 гр.

Задача 331. В першому розчині кислоти буде $8 \cdot 0,7$ кг., а в другому $2 \cdot 0 = 0$. Складемо концентрацію кислоти нової речовини:

$$\frac{0,7 \cdot 8 + 2 \cdot 0}{10} + 2 = 0,56 = 56\%.$$

Задача 332. Нехай x кг. I розчину солі, тоді $(1-x)$ кг.– II речовини. Складемо процентну концентрацію солі нової речовини:

$$\frac{x \cdot 0,1 + (1 - x) \cdot 0,15}{1} = 0,12.$$

Задача 339. Нехай x кг. води треба долити, тоді складаємо процентну концентрацію солі нової речовини:

$$\frac{10 \cdot 0,005 + x \cdot 0}{x + 10} = 0,003.$$

Задача 340. Склавши процентну концентрацію солі нової речовини, маємо рівняння:

$$\frac{x \cdot 0,002 + 0,01 \cdot (800 - x)}{800} = 0,007.$$

Задача 341. Нехай x гр. треба 375-ї проби, тоді в ній золота буде $0,375x$. У другому сплаві $30 \cdot 0,75$ гр. чистого золота. Концентрація золота нової суміші визначається з рівності:

$$\frac{0,375 \cdot x + 30 \cdot 0,75}{x + 30} = 0,5 \Leftrightarrow x = 60 \text{ гр.}$$

Тема “Відсоткові розрахунки” вимагає від учнів вміння розв’язувати задачі двох рівнів: 1) знаходження процента за числом і знаходження числа за заданим процентом; 2) формула складних процентів.

Зупинимося на другому виді задач.

Нехай деяка величина A_0 змінюється кожного року на $p\%$. Тоді за 1 рік буде величина

$$A_1 = A_0 + A_0 \frac{p}{100} = A_0 \left(1 + \frac{p}{100}\right).$$

На початку другого року є величина A_1 і в кінці другого року є величина

$$A_2 = A_1 + A_1 \frac{p}{100} = A_1 \left(1 + \frac{p}{100}\right) = A_0 \left(1 + \frac{p}{100}\right)^2.$$

А через n -років одержуємо формулу

$$A_n = A_0 \left(1 + \frac{p}{100}\right)^n,$$

яка має назву формули складних процентів. Наведемо декілька прикладів.

Задача 334. У даному випадку

$$A_0 = 2 \cdot 10^5, p = 7, n = 5.$$

$$A_5 = 2 \cdot 10^5 \cdot 1,07^5.$$

Задача 336. З умови задачі $A_n = 2A_0, p = 5$.

$$\text{Тоді } 2 = 1,5^n \Rightarrow n = \log_{1,5} 2.$$

Задача 337. У даному випадку

$$n = 274, p = 4. \text{ Тоді } A_{274} = A_0 (1 + 0,4)^{274},$$

$$\text{звідси } \frac{A_{274}}{A_0} = 1,4^{274}.$$

2. Елементи комбінаторики

Вивчення розділу “Елементи комбінаторики” передбачає мету розширення поняття множини за допомогою введення на скінченій множині таких понять: перестановки, розміщення, комбінації. Усі ці поняття радимо вводити не в загальному, а на конкретних прикладах, при цьому ілюструвати великою кількістю прикладних задач. Розв’язування різних комбінаторних задач прикладного характеру (задач із застосуванням перестановок розміщень, комбінацій) розвиває логічне мислення учнів. Пропонуємо такі підходи при розгляданні питань цього розділу.

Перестановки

Нехай задана трьохелементна множина $A = \{1; 2; 7\}$ можна скласти такі трьохелементні упорядковані множини заданої множини A : $(1; 2; 7)$,

$(1; 7; 2)$, $(2; 1; 7)$, $(2; 7; 1)$, $(7; 1; 2)$, $(7; 2; 1)$. Кожну ж цих множин називають перестановками множини A .

Будь-яка впорядкована множина, яка складається з n елементів, називається перестановкою з n елементів.

Кількість таких перестановок позначається через P_n і обчислюється за формулою $P_n = n!$

Радимо розглянути такі задачі.

Задача 1. Скільки шестизначних чисел можна утворити за допомогою шести різних цифр, відмінних від нуля.

Розв’язування. Складемо шестизначну множину, елементами якої задані цифри. Кількість шестизначних чисел дорівнює числу перестановок шестиеlementної множини. Тобто кількість шестизначних цифр дорівнює

$$P_6 = 6! = 720.$$

Задача 2. З цифр 1, 2, 3, 4, 5 складаються п’ятизначні числа, не кратні 5, які не містять однакових цифр. Скільки існує таких чисел?

Розв’язування. З цифр 1, 2, 3, 4, 5 можна утворити $5!$ чисел. Підрахуємо скільки можна скласти п’ятизначні чисел кратних 5. Це будуть числа, остання цифра яких 5. Таких чисел буде $4!$ Тоді п’ятизначних чисел не кратні 5 буде $5! - 4! = 4! \cdot 5 - 4! = 96$.

Задача 3. 27 книг різних авторів і тритомник одного автора складені на одній полиці. Скількома способами їх можна розмістити на полиці, щоб книги одного автора стояли поруч?

Розв’язування. Зв’яжемо тритомник одного автора. 28 одержаних книг можна переставити $28!$ способами. Книги одного автора мають $3!$ перестановок. Усі книги на полиці можна розмістити $3! \cdot 28!$ способами.

Розміщення

Нехай задана n -елементна множина. m -елементні упорядковані підмножини n елементної множини називають розміщенням з елементів по m . Кількість таких розміщень позначають A_n^m і обчислюють за формулою:

$$A_n^m = n(n-1)(n-2)\dots(n-m+1).$$

Задача 1. В одинадцятому класі 35 учнів. Вони обмінялися один з одним фотокартками. Скільки всього фотокарток було роздано?

Розв’язування. Треба підрахувати кількість двоелементних упорядкованих підмножин 35 елементної множини. $A_{35}^2 = 35 \times 34 = 1190$.

Задача 2. Скількома способами можна скласти денний розклад з 5 різних уроків, якщо у класі вивчають 10 навчальних предметів?

Відповідь:

$$A_{10}^5 = 10 \times 9 \times 8 \times 7 \times 6 = 30240.$$

Задача 3. Скількома способами з 40 учнів класу можна виділити актив у такому складі: староста, профорг, редактор стінгазети?

Відповідь: $A_{40}^3 = 10 \times 9 \times 8 = 720$.

Задача 4. Скільки можна утворити різних трицифрових чисел з 0, 1, 2, 3, 4, 5?

Розв'язування. З цифр 0, 1, 2, 3, 4, 5 можна утворити A_6^3 трицифрових чисел, тобто $A_6^3 = 6 \times 5 \times 4 = 120$. Але з них слід вилучати ті числа, які починаються з нуля. Таких чисел стільки, скільки можна утворити розміщень з 5 цифр по 2 (без нуля), тобто $A_5^2 = 5 \times 4 = 20$. Отже, з різних трицифрових чисел можна утворити $120 - 20 = 100$.

Задача 5. Скільки можна утворити різних п'ятицифрових додатних цілих чисел у десятковій системі числення?

Відповідь: $A_{10}^5 - A_9^4$.

Комбінації

m -елементу підмножину n -елементної множини називають комбінаціями з n елементів по m . Число таких комбінацій позначають C_n^m і обчислюють за формулою:

$$C_n^m = \frac{n(n-1)(n-2)\dots(n-m+1)}{m!}$$

Бажано запам'ятати, що

$$C_n^m = C_n^n = 1, C_n^1 = n$$

Задача 1. Обчислити а) C_8^3 б) C_7^5

а) $C_8^3 = \frac{8 \times 7 \times 6}{3!} = 56$;

б) $C_7^5 = \frac{7 \times 6 \times 5 \times 4 \times 3}{1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5} = 21$,

якщо $m > \frac{n}{2}$, то при обчисленні C_n^m

зручніше використовувати наступну рівність

$$C_n^m = C_n^{n-m}$$

Задача 2. Довести, що $C_n^m = C_n^{n-m}$

Доведення:

$$\begin{aligned} C_n^{n-m} &= \frac{n(n-1)\dots(n-n+m+1)}{(n-m)!} = \\ &= \frac{n(n-1)\dots(n-m+1)(n-m)\dots(m+1)}{m!(m+1)(m+2)\dots(n-m)} = \\ &= \frac{n(n-1)\dots(n-m+1)}{m!} = C_n^m \end{aligned}$$

Задача 3. Використовуючи задачу 2, обчислити

$$C_{100}^{98} = C_{100}^{100-98} = C_{100}^2 = \frac{100 \times 99}{2} = 4455$$

Задача 4. Скількома різними способами можна вибрати з 11 осіб делегацію у складі 3 осіб?

Відповідь: $C_{11}^3 = \frac{11 \times 10 \times 9}{1 \times 2 \times 3} = 165$.

Задача 5. Довести, що: а)

$$C_n^m + C_n^{m+1} = C_{n+1}^{m+1}; \quad \text{б)}$$

$$C_n^{m+1} + C_n^{m-1} + 2C_n^m = C_{n+2}^{m+1}$$

Розв'язування.

$$C_n^m + C_n^{m+1} = \frac{n!}{m!(n-m)!} +$$

$$+ \frac{n!}{(m+1)!(n-m-1)!} = \frac{n!}{m!(n-m+1)!} \times$$

$$\times \left(\frac{1}{n-m} + \frac{1}{m+1} \right) = \frac{n!(n+1)}{m!(m+1)(n-m-1)(n-m)!} =$$

$$= \frac{(n+1)!}{(m+1)!(n-m)!} = C_{n+1}^{m+1}$$

Доведену тотожність можна використовувати, як властивість в інших прикладах. Наприклад, скористаємося цією властивістю при доведенні другої тотожності.

$$C_n^{m+1} + C_n^{m-1} + 2C_n^m = C_n^{m+1} + C_n^m +$$

$$+ C_n^{m-1} + C_n^m = C_{n+1}^{m+1} + C_{n+1}^m = C_{n+2}^{m+1}$$

Комбінаторні задачі

До комбінаторних задач відносять задачі з використанням понять перестановки, розміщення, комбінації і правил суми й добутку. В подальшому замість умов задач, які взяті з підручника М.І. Шкіля, З.І. Слєпкань, О.С. Дубинчук "Алгебра і початок аналізу, 10-11 клас", у дужках стоять номери задач і сторінка, на якій вони знаходяться у підручнику.

Задача 1. (стор. 445 задача №23)

Розв'язування. Виграшні білети можна вибрати $C_5^3 = C_5^2 = 10$ способами.

Невиграшні два білети можна вибрати

$$C_{95}^2 = \frac{95 \times 94}{2} = 4465 \text{ способами. Тоді за}$$

правилом добутку 3 виграшних і 2 невиграшних білети можна вибрати $C_5^3 \times C_{95}^2 = 44650$ способами.

Задача 2. (стор. 445, задача №30).

Розв'язування. Одного муляра можна вибрати 5 способами, одного тєслю – 4 способами, одного штукатура – 2 способами, два інших робітника можна вибрати C_9^2 способами. Тоді за правилом добутку потрібну п'ятірку робітників можна вибрати $5 \times 4 \times 2 \times C_9^2$ способами.

Задача 3. (стор. 446, задача №31)

Одноцифрових чисел можна утворити 4, двоцифрових $A_5^2 - 4$ чисел, трицифрових $A_5^3 - A_4^2$ чисел, чотирицифрових $A_5^4 - A_4^3$, п'ятицифрових $5! - 4!$ чисел. За правилом суми знаходимо скільки різних натуральних чисел можна утворити.

3. Початки теорії імовірностей

Уперше в шкільній математиці множині ставиться у відповідність деяке дійсне число. Вивчення цього виду відображень розширює поняття функції. Пропонуємо у статті методичні особливості вивчення основних питань теорії імовірностей; введення події; класичне означення імовірностей.

Основні поняття теорії імовірностей

Будемо проводити спостереження (або експеримент) за деяким процесом.

Наприклад, спостерігаємо за підкиданням монети, грального кубика, стрільбу по мішені. У результаті експерименту відбувається деякий наслідок, який називають подією даного експерименту.

Всі події даного експерименту називають множиною елементарних подій. Таким чином, основними поняттями теорії імовірностей є: експеримент, подія, множина елементарних подій. Проілюструємо ці поняття на прикладах.

Приклад 1. Експеримент підкидання монети. Подія А полягає у тому, що випадає цифра. Це можна записати у вигляді множини

$$A = \{u\} \text{ (} u \text{ – означає – цифра)}.$$

Множина елементарних подій $U = \{u; z\}$, (z – означає – герб).

Приклад 2. Експеримент-підкидання грального кубика. Подія А полягає у тому, що випаде число 5. Це можна записати у вигляді множини

$$U = \{1;2;3;4;5;6\}.$$

Приклад 3. Експеримент-підкидається дві монети. Подія А полягає у тому, що на одній монеті буде цифра, а на другій герб. $A = \{zu, zu\}$.

Множина елементарних подій $U = \{zu, zu, zz, zu\}$.

Приклад 4. Експеримент-підкидається два гральних кубика. Подія А полягає у тому, що на обох кубиках буде число 1. $A = \{(1;1)\}$.

Множина елементарних подій $U = \{(1;1), (1;2), (1;3), \dots, (6;6)\}$.

Класичне означення імовірностей

Означення (класичне означення імовірностей) імовірністю події А називають відношення числа елементів, які сприяють події А до числа елементів множини елементарних подій.

Через P(A)- позначають імовірність події А. Згідно з класичним означенням імовірностей

$$P(A) = \frac{m}{n}, \text{ де } m \text{ число елементів, які сприяють}$$

події А, n число елементів множини елементарних подій. Скориставшись прикладами 1-5 пропонуємо розв'язати задачі.

Задача 1. Яка імовірність того, що при підкиданні монети випаде цифра?

Вказівка: $A = \{u\}$. Множина А має один елемент, тобто $m=1$. $U = \{z; u\}$. Множина U має два елементи, тобто $n=2$. Тоді $P(A) = \frac{m}{n} = \frac{1}{2}$.

Задача 2. Яка імовірність того, що при підкиданні грального кубика випаде цифра 5?

Вказівка: у даному випадку $m=1, n=6$. Тоді

$$P(A) = \frac{1}{6}.$$

Задача 3. В урні 2 білих і 3 чорних кулі. Навмання виймають одну кулю. Яка імовірність того, що витягнута куля є білою?

Вказівка: у даному випадку $m=2, n=5$. Тоді

$$P(A) = \frac{2}{5}.$$

Задача 4. Яка імовірність того, що при підкиданні двох монет на одній буде цифра, а на другій – герб?

Вказівка: у даному випадку $m=2, n=4$. Тоді

$$P(A) = \frac{2}{4} = \frac{1}{2}.$$

Задача 5. Знайти імовірність того, що при підкиданні двох гральних кубиків на обох випаде число 1?

Вказівка: у даному випадку $m=1, n=36$. Тоді

$$P(A) = \frac{1}{36}.$$

Задача 6. Знайти імовірність того, що при одному підкиданні грального кубика випаде парне число очок?

Розв'язування: експеримент-підкидання кубика. Подія А-випаде парне число очок. Події А сприяють елементи $A = \{2;4;6\}$, маємо $m=3$.

Множина елементарних подій $U = \{1;2;3;4;5;6\}$. Маємо $n=6$.

$$\text{Тоді } P(A) = \frac{3}{6} = \frac{1}{2}.$$

Задача 7. На загальноміському святі присутні 20 учнів однієї школи, 25- з другої і 30 – з третьої. Яка імовірність того, що учень, з яким ви говорили, навчається у другій школі?

Розв'язування: експеримент – навмання вибирається учень. Подія А-ви заговорили з учнем другої школи. Події А сприяють елементи: $A\{1;2;3; \dots; 25\}$.

Маємо $m=25$. Множина елементарних подій має 75 елементів. Маємо $n=75$.

$$\text{Тоді } P(A) = \frac{25}{75} = \frac{1}{3}.$$

Задача 8. На кожній з п'яти карток написана одна з букв: Т, М, Р, О, Ш. Картки перемішують і розкладають у ряд. Знайти імовірність того, що утвориться слово “шторм”?

Розв'язування: експеримент – перемішують і розкладають у ряд букви Т, М, Р, О, Ш. Подія А- утвориться слово “шторм”. Множина елементарних подій є перестановки з букв Т, М, Р, О, Ш. Тоді $n=5!$ Події А сприяє елемент $A=\{\text{шторм}\}$.

Маємо $m=1$. Тоді $P(A) = \frac{1}{5!} = \frac{1}{120}$.

Задача 9. З 15 білетів, пронумерованих числами від 1 до 15, навмання вибирають один. Знайти імовірність того, що номер взятого білета є число, яке не ділиться ні на 2, ні на 3?

Розв'язування: експеримент- береться навмання білет. Подія А- взятий білет є число, що не ділиться ні на 2, ні на 3. Події А сприяють елементи $A=\{1,5,7,11,13\}$. Маємо $m=5$. Множина елементарних подій має 15 елементів. Маємо $n=15$.

Тоді $P(A) = \frac{5}{15} = \frac{1}{3}$.

Задача 10. При підкиданні грального кубика обчислити імовірність таких подій: а) випало два очка; б) випало п'ять очок; в) випало парне число очок; г) випало просте число очок.

Відповідь: а) $\frac{1}{6}$; б) $\frac{1}{6}$; в) $\frac{1}{2}$; г) $\frac{1}{3}$.

Задача 11. При підкиданні двох гральних кубиків обчислити імовірність таких подій: а) сума очок, що випали, дорівнює 2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12; б) різниця очок дорівнює 0;1;2;3;4;5; б) сума очок, що випали більша їхнього добутку.

Відповідь: б) $\frac{11}{36}$;

Задача 12. На шести однакових картинках написані букви А,В,К,М,О,С. Картки навмання розкладають у ряд. Яка імовірність того, що вийде слово “МОСКВА”.

Відповідь: $\frac{1}{6!} = \frac{1}{720}$.

Задача 13. З 28 кісточок доміно навмання виймається одна. Знайти імовірність таких подій а) на витягнутій кісточці є 6 очок; б) на витягнутій кісточці 5 або 4; в) сума очок, що випали дорівнює 7.

Відповідь: а) $\frac{7}{28}$; б) $\frac{13}{28}$; в) $\frac{3}{28}$.

Задача 14. З 18 учнів, серед яких 5 дівчат, на вечір зустрічі без вибору запрошують 4 учня. Яка імовірність того, що серед запрошених буде 2 дівчини?

Розв'язування: експеримент- запрошують 4 учні на вечір зустрічі. Множини елементарних подій складається з чотириелементарних підмножин 18-елементної множини. Тобто $n = C_{18}^4$. Подія А- серед запрошених буде 2 дівчини і 2 хлопці. Дві дівчини з п'яти можна вибрати C_5^2 способами, а 2 хлопці з 13 можна

вибрати C_{13}^2 . Тоді за правилом добутку 2 хлопці і 2 дівчини можна вибрати $m = C_5^2 \cdot C_{13}^2$.

Тоді $P(A) = \frac{C_5^2 \times C_{13}^2}{C_{18}^4}$.

Задача 15. В конверті серед 100 фотокарток міститься одна, яку розшуковують. З конверта навмання взято 10 карток. Знайти імовірність того, що серед них буде потрібна.

Розв'язування: експеримент- навмання беруться 10 фотокарток. Множина елементарних подій складається з 10 елементарних підмножин сто елементної множини. Тобто $n = C_{100}^{10}$. Подія А- серед фотографій буде потрібна. Аналогічно попередній задачі $m = C_1^1 \times C_{99}^9 = C_{99}^9$. Тоді

$P(A) = \frac{C_{99}^9}{C_{100}^{10}}$.

Задача 16. У серії з 100 виробів 10 бракованих. Із партії навмання вибирають 4 вироби. Яка імовірність того, що серед них: а) немає бракованих; б) немає якісних; в) три браковані.

Відповідь:

а) $\frac{C_{90}^4}{C_{100}^4}$; б) $\frac{C_{10}^4}{C_{100}^4}$; в) $\frac{C_{10}^3 \times C_{90}^1}{C_{100}^4}$.

Задача 17. (стор. 481, задача №17).

Розв'язування: випробовування – вибирають 10 гравців. Тобто $n = C_{20}^{10}$. Подія А буде один найсильніший. $m = C_2^1 \times C_{18}^9$. Тоді

$P(A) = \frac{C_2^1 \times C_{18}^9}{C_{20}^{10}}$.

Задача 18. (стор. 481, задача №18).

Розв'язування: випробовування – дістають 5 номерів. Тобто $n = C_{90}^5$ Подія А три номери виграшні $m = C_5^3 \times C_{85}^2$. Тоді

$P(A) = \frac{C_5^3 \times C_{85}^2}{C_{90}^5} = \frac{1}{11748}$. Це означає, що

одному з 11748 заплатять 5000 крб. А собі власники з 11748 куплених білетів заберуть $11748 \cdot 5000 = 6748$ крб.

Задача 19. (стор. 481 задача №19).

Розв'язування: вибирають 5 карток з буквами для складення слів. Тобто $n = A_{30}^5$. Подія А – з узятих букв складається слово “хвиля”. $m=1$.

Тоді $P(A) = \frac{1}{A_{30}^5}$.

Задача 20. (стор. 481 задача №20).

Розв'язування: випробовування – 10 книг навмання виставляють на полицю. Тобто $n=10!$ Подія А – три потрібні книжки стоять поруч. $m = 3! \cdot 8!$.

$$\text{Тоді } P(A) = \frac{3! \times 8!}{10!} = \frac{1}{15}.$$

БІБЛЮГРАФІЯ.

- 1) Шкіль М.І., Слєпкань З.І., Дубінчук О.С. “Алгебра і початки аналізу” К.:1995.- 608 с.
- 2) Бєвз Г.П. Алгебра 7-9. К.: 1997.-303с.
- 3) Антипов И.Н. Избранные вопросы математики. Факультативный курс. М.:1979. – 191с.
- 4) Кулініч О.І. Теорія статистики.- К.: Вища школа., 1992.- 135с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Завізіон Геннадій Віталійович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: вивчення методичних особливостей різних питань шкільної математики і проблеми підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми; побудова асимптотичних методів систем диференціальних і інтегродиференціальних рівнянь.

**НАЦІОНАЛЬНА ДОКТРИНА РОЗВИТКУ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ХХІ СТОЛІТТІ:
АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Надія Калініченко

У статті розглядаються актуальні проблеми модернізації освіти, визначені національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті: мета й пріоритети розвитку, національний характер освіти, здоров'я нації через освіту, стратегія мовної освіти.

The article examines the actual problems of education's modernization, defined by national doctrine of Ukraine education's development in the XXI century: the purpose and priorities of the development, national character of education, nation's health through education, the strategy of linguistic education.

На II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (8–9 жовтня 2001 року) розглядалася Національна доктрина розвитку освіти України, яка визначає напрями розвитку освітянської галузі на першу чверть ХХІ століття.

На пленарних засіданнях, засіданнях секцій делегати з'їзду, а з усіх куточків нашої держави їх прибуло 1887 і 571 запрошений, представники всіх ланок освіти дошкільної, середньої, позашкільної, професійної, вищої, післядипломної, вносили конструктивні пропозиції щодо доопрацювання проекту Національної доктрини.

Всі з гіркотою говорили про соціальну незахищеність, відсутність належної економічної підтримки освіти державою. Порушувалися питання про умови й способи поліпшення навчально-виховного процесу, його спрямованості на дитину з тим, щоб діти виростили освіченими, здоровими, з високим духовним потенціалом.

Складових, які визначають подальший розвиток освіти, багато. Це – оновлення змісту освіти, розвиток інтегративних процесів, завершення роботи над державними стандартами освіти, а також підвищення кваліфікації педагогічних працівників, забезпечення шкіл сучасними підручниками, зокрема електронними; комп'ютеризація шкіл; невідкладне розв'язання проблем сільської школи, однаковий доступ до якісної освіти. Всі промовці говорили про оздоровлення соціуму, в якому нині живуть дорослі й діти, зокрема інформаційного, створення освітнього каналу на телебаченні.

Учасники з'їзду наголошували, що без програми практичних дій щодо втілення положень доктрини в реальне життя з боку Президента, Уряду України, активної ролі громадськості, її виконання в реальному житті неможливе. Лише при усвідомленні кожним громадянином України думки про освіту, як основу сучасного й майбутнього розвитку держави, освіта стане пріоритетною у фінансуванні.

З'їзд схвалив проект Національної доктрини розвитку освіти в Україні. Міністерству освіти і науки спільно з Академією педагогічних наук доручено доопрацювати цей документ і подати на затвердження Президентові України.

Нова система освіти в Україні – веління часу.

Розглянемо мету й пріоритети розвитку освіти на ближчі десятиліття.

Головною метою української освіти визначається створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створення і розвиток цінностей громадянського суспільства; сприяння консолідації української нації, інтеграції України в європейській і світовий простір як конкурентноспроможної держави. З пріоритетів державної політики в розвитку освіти визначені:

- особистісна орієнтація освіти;
- формування національних та загальнолюдських цінностей;
- створення рівних можливостей для дітей і молоді в здобутті якісної освіти, постійне оновлення змісту освіти;
- розвиток системи неперервної освіти та освіти впродовж життя;
- формування через освіту здорового способу життя;
- розвиток україномовного освітнього простору;
- забезпечення освітніх запитів національних меншин;
- забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації

педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їхнього соціального статусу;

- розвиток дошкільної, позашкільної загальної середньої освіти в сільській місцевості;
- інтеграція освіти й науки, розвиток педагогічної та психологічної науки;
- розробка й запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;
- створення індустрії навчальних засобів;
- створення ринку освітніх послуг;
- інтеграція української освіти в європейський освітній простір.

Система освіти має забезпечувати формування особистості громадянина України, здатність до самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості, до творчої праці, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Саме система освіти має забезпечити формування здорового способу життя молоді, повно реалізувати виховання.

Провідними напрямками в роботі освітніх закладів виступають ті, що сприяють збереженню і продовженню українських культурно-історичних традицій, вихованню шанобливого ставлення до українських національних святинь: української мови, історії і культури всіх національностей, які проживають в Україні, формуванню культури міжетнічних і міжособистісних стосунків.

Передбачається створення умов для ефективної професійної діяльності, підтримки працездатності та збереження здоров'я педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їхнього соціального статусу.

Українська освіта має гуманістичний характер. Її духовне джерело – висока культура українського народу, його споконвічна мудрість і працелюбність, прагнення до кращого життя. Її духовне джерело – педагогічна спадщина Київської Русі, доби українського козацтва, Володимира Мономаха, Петра Могили, Григорія Сковороди, Тараса Шевченка, Івана Франка, Софії Русової, Василя Сухомлинського.

На педагогічну спадщину нашого земляка, відомого українського педагога Василя Сухомлинського посилались і міністр освіти і науки України Василь Кремень, і Президент України Леонід Кучма, працівники дошкільних закладів, середньої та вищої школи.

Його модель “школи радості”, школи для дитини визнана як модель школи майбутнього.

В основі національного й громадянського виховання провідними мають бути принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь.

Головна мета національного й громадянського виховання – набуття школярами соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, формування особистісних рис громадян української держави: розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної,

художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

У ряді освітніх закладів нашого регіону національне й громадянське виховання реалізується у всіх ланках навчально-виховної системи школи й дає помітні результати у формуванні таких рис учнів, як патріотизм, працьовитість, відповідальність, творчість.

Це, зокрема, в ЗОШ I–III ступенів №21 міста Кіровограда, якою впродовж майже десяти років керував Василь Іванович Каюков, заслужений учитель України, кандидат педагогічних наук. Ще 1992 року завідувач кабінетом школознавства ОІВВ А.І.Постельняк підготувала методичні рекомендації з творчого впровадження досвіду роботи педагогічного колективу Кіровоградської національної школи №21. Поштоvhом до творчого пошуку способів і засобів реалізації національної системи виховання послугувало проведення всеукраїнського конкурсу “Національна школа”.

Концепція, запропонована вчителем української мови та літератури В.І.Каюковим при підбитті підсумків конкурсу, увійшла в число призових (“Радянська освіта”, 17 жовтня 1990р.).

Автор концепції став ініціатором створення першої національної школи на Кіровоградщині. На засіданні педагогічної ради (вересень 1990р.) було визначено конкретну програму з реалізації концепції національної школи.

У розкладі занять з'явилися нові народознавчі предмети, започатковано уроки художньо-естетичного виховання, на яких учні вивчають основи театрального мистецтва, навчаються техніки виразного читання, прилучаються до творів живопису, вчать слухати й розуміти народну музику.

Школа україністики об'єднала вчителів, а національна школа стала для кожного вихованця “дорогою до храму рідного слова” як головного вихователя духовності, людяності, патріотизму. Вчителі напрацювали авторські програми факультативних занять з історії України, краєзнавства, народознавства, українського фольклору, етнопедагогіки та інші.

До джерел творчої лабораторії школи прилучилися сотні однодумців-педагогів, які не лише відвідали 21-шу школу, а й плідно спілкувались з її директором, учителями, учнями, батьками; збагачувались ідеями, програмами, методичними розробками навчально-виховної роботи.

Згодом досвід роботи школи узагальнюється в монографії (Василь Каюков “Виховуємо патріотів України” /Кіровоград, 2000. – с. 192), методичних посібниках (Василь Каюков “Школа козацького виховання” /Кіровоград, 1996. – с. 93), численних наукових, науково-методичних статтях та розробках (5, 64).

Напрацьований досвід є позитивним прикладом створення системи національного й громадського виховання у кожному освітньому закладі – від

дошкілля до вузу. Для оцінювання ефективності навчально-виховного процесу використовуємо технологію, запропоновану Н.М.Острроверховою, Л.І.Даниленко (4, 197 – 226), яка містить чотири етапи:

- перший етап – оцінювання стану реалізації системи параметрів кожного компонента відповідної умови;

- другий етап – оцінювання стану реалізації кожного компонента відповідної умови;

- третій етап – оцінювання стану реалізації кожної умови окремо;

- четвертий етап – оцінювання стану реалізації вибраних соціально-педагогічних умов у комплексі та визначення на цій основі ефективності навчально-виховного процесу, управління школою.

Наприклад, користуючись картою 2.8 (оцінювання параметрів восьмого компонента другої умови) “Національна спрямованість навчання”, оцінюємо параметри:

- вивчення та вдосконалення української мови;
- формування патріотичних почуттів, любові до свого народу, науки, культури;

- вивчення історії, географії, культури рідного краю;

- створення в школі атмосфери національного духу;

- залучення до процесу виховання широких кіл громадськості;

- впровадження ідей української етнопедагогіки.

Рівень національної спрямованості навчання у школі № 21 високий – 0,8 (К. еф < 1,0), але в більшості шкіл він варіює від 0,3 до 0,5, що свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи на всіх рівнях для комплексного розв’язання головних завдань освітніх закладів.

Одним з таких завдань є забезпечення здоров’я людини в усіх складових: духовній, соціальній, психічній, фізичній. Пріоритетним завданням системи освіти, зазначається в національній доктрині (1, 10), є навчання людини відповідального ставлення до власного здоров’я і здоров’я оточуючих як до найвищих індивідуальних і суспільних цінностей. Цьому сприятиме валеологічна освіта, повноцінне медичне обслуговування, оптимізація режиму навчально-виховного процесу, створення екологічно сприятливого життєвого простору, залучення до фізичної культури й спорту всіх учасників навчально-виховного процесу. Прикладом успішного розв’язання цих завдань є діяльність української Одеської гімназії №7. Її творче кредо – “Здоров’я та духовність через освіту”. 1996 року ця гімназія стала експериментальним майданчиком Міністерства освіти і науки України. Було створено координаційну раду з впровадження і реалізації системи валеологічної освіти за міжнародним проектом “Європейська мережа шкіл сприяння здоров’ю”. Представництвом ООН в Україні, науково-методичним центром АПН України в

рамках проекту “Оцінка доступності валеологічних знань в освітньому процесі України” оголошено конкурс навчальних, навчально-методичних посібників, програм, методичних розробок з валеологічної освіти й виховання.

Колектив гімназії відзначений за розробку уроків з валеології для учнів загальноосвітніх шкіл. Спільно з Центром культури здоров’я він видав збірку нормативних та методичних документів “Охорона життя й здоров’я учнів” (м.Одеса, 1999. – с.117), в якому є програми розвитку навичок зміцнення та збереження здоров’я учнів: загартування дітей, збереження правильної постави, збереження зору та його корекції.

З обласною школою жіночого лідерства в рамках програми “Діти в системі соціально-сімейних стосунків: сучасний стан та способи його поліпшення” видано посібник на допомогу батькам, підліткам, педагогічним та соціальним працівникам “Тенета небезпеки” (профілактика вживання алкоголю, тютюну та наркотиків).

Цілеспрямовано працює над утіленням валеологічної освіти в практику роботи навчальних закладів Кіровоградщини професор В.Язловецький (КДПУ ім.В.Винниченка) – автор програм, навчально-методичних посібників, ініціатор проведення щорічних конференцій для узагальнення досвіду й поширення валеологічних знань.

Стан здоров’я та харчування дітей – проблема не лише багатьох міських, але й сільських шкіл. Педагогічний колектив Петрівської ЗОШ І–ІІ ступенів (Новоукраїнський район) працює над створенням ефективної моделі сільської малокомплектної школи, де провідними складовими є такі фактори розвитку особистості учня, як стан здоров’я, соціальний стан, матеріальний та освітній рівні сімей школярів, психологічні особливості учнів, зокрема рівень загальних здібностей, пізнавальних інтересів. Цікавим є запропонований режим роботи школи щодо тривалості уроків, чергування навчальних і канікулярних тижнів. Організація в школі експериментальної роботи стимулювала підвищення інтересу педагогічного колективу до науково-методичних проблем, вивчення відповідних інформаційних джерел. Помітно активізувалась просвітницька робота серед батьків, їх залучення до участі у навчально-виховному процесі. Зміцнення зв’язків між сім’єю і школою сприяє поліпшенню соціальних умов формування особистості учнів.

Колектив працює над добором доцільного психодіагностичного інструментарію для відстеження динаміки розвитку психічних особливостей учнів, забезпеченням психологічного супроводження навчально-виховного процесу.

У Національній доктрині виділено окремим розділом “Економіку освіти”, в якому передбачено основні джерела фінансового забезпечення освіти:

- кошти державного та місцевих бюджетів;

- кошти юридичних та фізичних осіб, громадських організацій і фондів;

- спонсорські та добровільні внески й пожертвування;

- плата за додаткові освітні послуги та інші послуги, що надаються навчальними закладами;

гранти; кредити для здобуття освіти; додаткові доходи від різноманітних послуг неосвітнього характеру.

Важливим джерелом фінансового забезпечення галузі є організація економічної діяльності освітніх закладів.

Педагогічна економіка передбачає педагогічну доцільність кожного економічного рішення з орієнтацією на прогнозований результат.

Модель приватно-державної школи простежується в закладах нового типу: навчально-виховних комплексах, колегіумах, гімназіях, приватних освітніх закладах. Ці школи – власність держави й відповідних органів місцевої влади, а утримуються за рахунок коштів як держави, так і власних, приватних.

Перший етап до приватно-державної школи – колективне рішення, прийняте батьками про створення багатого кращих умов для навчання і виховання їхніх дітей. Батьки обирають різні форми навчання: класну, індивідуально-групову, індивідуальну. З батьками кожної дитини укладається договір про спільну діяльність щодо організації навчально-виховного процесу, оздоровчо-профілактичної роботи та організації дозвілля. Ця участь визначається можливостями кожної сім'ї: грошовий внесок, проведення ремонтно-будівельних робіт чи обладнання, передача на баланс матеріальних цінностей, трудова діяльність у межах штатного розпису на громадських засадах, надання комунальних, транспортних послуг освітньому закладу. Кошти в подальшому перерозподіляються з метою використання для кожної дитини й забезпечення їх однакових прав.

У сучасних умовах економічного розвитку України особливого значення набуває проблема мотивації навчання, саморозвиток та самовдосконалення особистості. Цьому сприяють комплексно-цільові програми та проекти: “Я і Україна”, “Я і економіка”, “Мій життєвий вибір”, “Обдаровані діти”, “Здоров'я”, “Учнівський парламент”, “Рідне місто (село)”, дискусії та дебати. Вони формують нову шкільну культуру, нові традиції, підтримують шкалу професійних та моральних цінностей.

Наприклад, “Дебати” вчать школярів відстоювати свої погляди; знаходити аргументи й контраргументи; вдосконалювати мовну культуру; добирати народні прислів'я, афоризми, висновки видатних людей, розуміти: опонент – це не ворог, а колега, який має право на власну думку і що поруч живуть і житимуть люди з різними поглядами, ідеями й теоріями. Діти вчать жити в мирі, взаєморозумінні.

Залученню дітей до реальної економічної діяльності, свого бізнесу, розуміння його законів сприяють гуртки та клуби економічного виховання. У ЗОШ №26 міста Луцька для цього створена спеціальна база; учнівські кафе й крамниця (“Директор школи” №18 (114), травень 2000р., с.6).

Діти, використовуючи набуті на уроках теоретичні знання, знаходять стартовий капітал, розробляють за певною формою бізнес-план, опановують правила реалізації товарів чи послуг; складається план виробничої діяльності, торгівлі, обчислюється собівартість. Безперечно, тільки ті діти, котрі вивчають основи економіки, бізнесу, краще розуміють, як організовувати малий бізнес, свою справу.

Участь у реалізації бізнес-плану ставить дітей у умови дії, спонукає до творчості, доланню перешкод, до працьовитості, законслухняності.

Випускник, який має базові економічні, правові знання, бачить способи утвердження в житті, буде соціально активним, дбатиме про оздоровлення соціуму й довкілля.

У кращому становищі перебувають випускники шкіл, де державний компонент доповнюється такими курсами, як “Основи менеджменту”, “Сучасна економіка”, “Етика бізнесу”, “Права людини” й іншими.

Не отримуючи достатньо коштів на своє функціонування, ряд шкіл розширює спектр послуг: освітніх, виховних, фізкультурно-оздоровчих, лікувальних. Адміністрації цих шкіл, педагогічні колективи успішно працюють зі спонсорами, меценатами, благодійними фондами, дипломатичними місіями, підсилюючи можливості для зовнішньоекономічної діяльності школи, створенню кращих умов для навчання, праці, оздоровлення та відпочинку своїх вихованців.

Життя переконує, що економічна невідповідність випускників освітніх закладів до діяльності в умовах ринкової економіки, яка формується, гальмує ділову й підприємницьку діяльність молоді.

Автори програм, підручників і посібників з основ економічних знань та підприємництва недостатньо враховують національний характер економічної освіти, високий духовний потенціал і традиції українського народу.

Досить гостро стоїть проблема соціалізації випускників сільських шкіл. Зміна форми власності на землю, масове безробіття в сільській місцевості спонукають колективи сільських шкіл враховувати нові економічні та суспільно-політичні умови.

Річним планом Перчунівської ЗОШ I–III ступенів Добровеличківського району на 2000–2001 рік заплановано ряд дійових заходів, які сприяють підготовці молоді до роботи в різних сферах сучасного агровиробництва. Це посилення трудового навчання в початковій та основній школі, професійної підготовки учнів 10–11 класів за програмою “Підготовка робітників

сільськогосподарського виробництва. Тракторист-машиніст категорії "А", розширення матеріальної бази з предмета, укладання угоди з СПК "Перчунівське" на використання тракторів у навчально-виховному процесі; забезпечення проведення виробничої практики на полях СПК "Перчунівське" та пришкольній навчально-дослідній ділянці; підготовка учнів до складання кваліфікаційного екзамену зі спеціальності "Тракторист-машиніст категорії "А". Для поліпшення спеціалізації старшокласників організовуються екскурсії та практичні заняття з використанням матеріальної бази СПК "Перчунівське": кабінету з охорони праці; слюсарної майстерні як навчальної лабораторії; кабінету із безпеки дорожнього руху.

Дирекція школи подбала про належні умови праці в майстернях з обробки металів і деревини з дотриманням вимог з охорони праці, збереження життя і здоров'я дітей. При вивченні основ наук у процесі трудового навчання вчителі докладають старання з виховання у школярів навичок культури праці, раціонального використання часу, прагнення до якісного виконання завдань, розумного поєднання праці з відпочинком. З учнями проводиться індивідуальна робота з утвердження культури праці, зокрема хліборобської.

До розв'язання завдань наукової організації продуктивної праці учнів Луганської ЗОШ I-III ступенів Петрівського району залучаються вчителі, батьки, спеціалісти місцевого господарства. У школі створена система трудового виховання школярів, в якій поєднуються моральна, психологічна й практична підготовка учнів до праці, формування в них на основі здобутих знань трудових умінь і навичок.

Вчителями школи протягом останніх років проведені цілеспрямовані спостереження і дослідження за напрямками:

- трудове виховання на уроках природничих дисциплін і виробничого навчання;
- трудове виховання у процесі продуктивної праці в сільськогосподарському виробництві на базі учнівської виробничої бригади;
- трудове виховання при проведенні позакласної роботи.

Ефективними виявились такі форми роботи з учнями:

- організація і проведення самостійних спостережень учнів за визначеною тематикою на основі набутих знань з фізики, хімії, біології і виробничого навчання з подальшим використанням одержаних результатів на уроках та позаурочній роботі;

- використання на уроках типових прикладів з виробничого оточення і трудової діяльності учнів;

- розв'язування задач з виробничим змістом;

- самостійні річні роботи учнів за темами, пов'язаними із сільськогосподарським виробництвом.

З вищесказаного можна зробити висновки: модернізація освіти України здійснюватиметься успішно при забезпеченні переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, зростанні самостійності й самодостатності особистості, її творчої активності, що суттєво вплине на зміцнення демократичних основ громадянського суспільства, прискорить розвиток і духовно-моральну збалансованість ринкових відносин. Зрелий освітній потенціал суспільства сприятливо вплине на темпи розвитку нашої держави, захищеність кожного громадянина, особливо молоді як на ринку праці, так і в особистому духовно-світоглядному виборі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. - Київ – 2001. – с. 24.

2. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К.: Інститут змісту і методів навчання. 1996. – с. 320.

3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Радянська школа. – Т.5, с. 640.

4. Островерхова Н.М., Даниленко Я.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект: Монографія. – К.: Школяр, 1996. –с. 302.

5. Національна школа: перші кроки. Методичні рекомендації з творчого впровадження досвіду роботи педколективу національної школи №21 м. Кіровограда. Кіровоград. 1992. –с.64.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калініченко Надія Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений учитель України, завідувача кафедрою педагогіки і психології КОІППО.

Коло наукових інтересів: науково-методичні засади розбудови освіти України.

ПРОБЛЕМА РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВаних КУРСІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Антоніна Кендюхова

У статті розкриваються особливості розробки інтегрованих курсів. Розглядаються різні рівні інтеграції знань, форми їх об'єднання, засоби реалізації. Наведені факти дають можливість переконатися, що проблема інтегрованих курсів існує і є актуальною не лише для шкіл України.

The article reveals the peculiarities of integrated courses' elaboration. Different levels of knowledge integration, forms of their

unification, means of realization are considered in this' article. These facts give the opportunity to be convinced that the problem of integrated courses exists and is very actual not only for schools of Ukraine.

Світ, у якому ми живемо, досить багатогранний, у ньому тісно переплітаються

найрізноманітніші процеси та явища, які й стають об'єктом вивчення багатьох наук. Досить часто питання, які виникають в учнів під час уроків, виходять за межі конкретної дисципліни. Тому доводити існування і значення інтегрованих знань та вмій на формування особистості немає сенсу. Сьогодні, переглядаючи зміст шкільної освіти, можна стверджувати, що з погляду цілісної системи він є неорганізованим, а стосовно до учня – антигуманним, бо хаос розрізної інформації “чужий” для дитини, він не зумовлює “виращування” з дитячого мислення – мислення соціально зрілого й адаптованого до умов сучасного життя. Засвоєння школярем “розірваних” знань за навчальними предметами не лише формує односторонні знання про світ, а й призводить до відмежування дитини від її власного досвіду. Ніхто не заперечує, що учні повинні добре знати літературу, біологію, географію, історію та інше, та насамперед вони мають бути активними співучасниками культуротворчої функції школи у засвоєнні загальнолюдських цінностей.

Необхідною умовою гуманізації та гуманітаризації сучасної освіти є інтеграція знань про природу, яка полягає у послідовному формуванні у свідомості учнів природничої картини світу. Найкращим варіантом для даного процесу є розробка і впровадження інтегрованих курсів. Проблема створення таких курсів має теоретичну базу, для якої використовуються нові наукові дослідження з педагогіки, психології та методики, враховується стрімкий науково-технічний характер сучасного життя людини. Але все ж таки у центрі уваги повинна залишатися дитина зі своїми матеріальними й духовними потребами, з прагненням пізнати таємниці світу, в якому вона живе, розкрити приховані куточки власного “Я”. Врахування цих позицій знаходить вияв у розробці інтегрованих курсів різноманітного спрямування, які розкривають і висвітлюють проблеми взаємостосунків “людина – світ”, “людина – суспільство”, людина – людина та інші. Такі курси інтегрують не лише природничі дисципліни.

Наприклад, для викладання в початкових класах був запропонований інтегрований курс “Людина і світ”. Сама назва курсу навіть без глибокого аналізу його змісту свідчить про пріоритетність Людини, виховання любові до рідного краю, формування світогляду дитини, розширення діапазону знань про навколишній світ, про місце людини в ньому. Тобто, досягаючи основної дидактичної мети – навчити учнів добре читати та переказувати, вчитель готує їх до життя, самостійної праці, активної участі в соціальних, політичних та економічних процесах суспільства.

Актуальність проблеми створення інтегрованих курсів посилюється ще й тим фактором, що питому вагу в навчальному процесі займає диференціація навчання. Як відомо, вона передбачає підвищення значущості окремих предметів, зокрема,

збільшення кількості годин для викладання профільних дисциплін. Уведення нових курсів зумовлює конкретне переструктурування інших, об'єднання у ряді випадків їхніх компонентів на основі змістової інтеграції. Зрозуміло, що специфіка вивчення базових предметів у закладах різного типу істотно відрізняється і залежить передусім від профілю останнього. Тож, виникає потреба в інтегрованих курсах, які мають забезпечити освіту учнів з орієнтацією на суспільні, гуманітарні, математичні науки тощо, бо як диференційоване вивчення предметів у загальноосвітніх закладах засобами окремих дисциплін (фізика, хімія, біологія, географія та інші) не дає змоги сформувати в учнів цілісного уявлення про природу, місце і роль у ній людини, не сприяє розумінню глобальних екологічних проблем, комплексному підходу до їх розв'язання, гальмує формування загально-навчальних умінь школярів. Подолати ці негативні явища за допомогою лише міжпредметних зв'язків між дисциплінами вчителів важко, адже, як звичайно, він прагне створити найкращі умови для формування в учнів конкретних знань з даного предмета.

Інтеграція дисциплін у школі не є стихійним процесом. Не будемо забувати, що в основі шкільної програми лежить реалізація певних дидактичних принципів і, насамперед, науковості. Отже, підґрунтям інтеграції шкільних дисциплін є об'єктивний процес – інтеграція наукових знань. З кожним роком посилюється взаємопроникнення понять і теорій різних галузей знань у структури одне одного, взаємовплив людей і теорій, виникнення інтегрованих наук: біофізика, біохімія, фізична хімія, геохімія, біоніка, біогеографія та інші, переплетіння усіх елементів наукового знання й узгодження їхніх функцій у рамках усієї духовної культури.

Зрозуміло, що знання, які здобувають учні в процесі навчання, мають і повинні мати, науковий характер. У той же час у них (знаннях) мають бути відображені інтеграційні процеси, які притаманні сучасним науковим знанням. Тобто можна сказати, що інтеграційні процеси в школі доцільно будувати за тими ж принципами й основами, що і в науці (єдність світу, понять, форм пізнавальної діяльності тощо).

Питання інтеграції шкільних дисциплін розглядається не тільки у вітчизняній, а й зарубіжній школі. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що інтегровані курси є у багатьох країнах Європи, Азії, Америки, СНД. У навчальних системах цих держав використовуються різні рівні інтеграції:

- 1) початковий – об'єднує елементарні знання учнів про природу (чи явища);
- 2) проміжний – у його основі лежить інтеграція знань окремого розділу чи теми за предметами;
- 3) заключний – інтеграція у зв'язку з вивченням наукових теорій.

Реалізація визначених рівнів відбувається через такі форми інтеграції:

а) об'єктна – поєднання в одних і тих же темах, розділах, курсах різних дисциплінарних образів одного об'єкта (земля, вода, повітря, їжа тощо);

б) понятійна – охоплює теми й курси, які розкривають зміст загально-наукових понять (енергія, рух, речовина, інформація, рівновага тощо);

в) теоретична (концептуальна): квантова теорія у фізиці, хімії, біології; еволюційна теорія у біології, астрономії, хімії, техніці, соціології;

г) методологічна – містить у собі як філософську методологію, так і окремі методи наукового пізнання. Сюди відносять сутність і застосування систематичного підходу, постановку й розв'язання проблеми; пояснення і прогнозування у науці; структуру, сутність і застосування спостереження, експерименту, моделювання тощо;

г) проблемна – охоплює міждисциплінарні проблеми різного ступеня широти;

д) діяльнісна – передбачає спеціальні форми та методи організації пізнавальної діяльності учнів (міжпредметні дискусії, складання міждисциплінарних проєктів);

е) практична – орієнтована на всебічний розгляд технологічних продуктів або процесів (антибіотики, синтетичні речовини; біотехнологія, комп'ютери тощо);

е) психолого-педагогічна – полягає у спеціальній організації інформації згідно з теоретичними моделями процесу навчання, розробленими в дидактиці та психології. Цю форму застосовують переважно в експериментальних дослідженнях з методики навчання.

Перелічені форми інтеграції часто об'єднуються і перекриваються. Так, для підвищення ефективності навчального процесу в середніх школах США навчання все частіше має міждисциплінарний характер. Цей підхід дає можливість учням з'ясувати зв'язки між різними галузями знань, створює умови для більш гнучкого планування навчальної роботи й задоволення індивідуальних запитів учнів, тому навчання організують на основі: розширення предметних програм, в яких об'єднуються споріднені курси; об'єднання предметних програм, коли в одній програмі містяться різні предмети; створення стрижневих програм, коли в одній програмі поєднуються різні предмети; створення стрижневих програм, коли навколо будь-якої теми, як стрижня, інтегрується матеріал з різних галузей знань. Вибір теми і її розкриття визначається, передусім, метою орієнтації учнів, допомогою їм у пізнанні себе й довкілля.

Типовим прикладом інтегрованого курсу є обов'язкова програма природничо-наукової освіти в країнах Західної Європи. Відповідно до неї учні вивчають елементи фізики, хімії, біології, астрономії, мінералогії, екології, фізіології та інше. Тривалість таких програм становить від двох до

шести років. Наприклад, у Франції предмети природничо-наукового й гуманітарного циклів викладаються у комплексах: “експериментальні дисципліни”, “екологічні дисципліни”. Водночас інтегровані курси, адресовані більшості учнів, фрагментарні за змістом. Щоб уникнути цієї вади й задовольнити різні нахили та можливості учнів, зарубіжна школа пропонує насичені програми з окремих навчальних дисциплін.

Отже, аналіз педагогічної літератури впевнено доводить, що проблема розробки інтегрованих курсів актуальна й для зарубіжної педагогіки. Вищезазначені приклади є не єдиним доказом актуальності цієї проблеми. Так, в інституті педагогіки природознавства Німеччини створено банк інтегрованих тем з курсу біології. Розроблені й видані матеріали (навчальні тексти, завдання для учнів, посібники для вчителів, набори наочних посібників) з біологічних тем: “Політ у біології і техніці”, “Рух по суходолу живих істот і машин” тощо; біолого-кібернетичних: “Біологічна рівновага: вступ до кібернетики”; біоантропологічних: “Людина й тварини”; біологічних, медичних, екологічних і соціальних: “Засоби збудження і сп'яніння”, “Травлення і харчування”, “Очищення води” тощо. Для учнів середніх класів створені інтегровані курси з екології та охорони довкілля; в старших класах академічного спрямування – інтегровані теми, розділи й курси, які розкривають історію науки, стратегію і тактику наукового дослідження.

Впродовж декількох років у школах України, Казахстану та Росії впроваджували інтегрований курс “Природознавство” в 5–7 класах загальноосвітньої школи. Введення цього курсу передбачало: формування у школярів цілісного уявлення про природу й людину як важливий компонент природи і як розумну істоту, котра впливає на природу і залежить від неї; виховання в учнів екологічної культури, в основі якої лежать знання законів природи, взаємодії природи й суспільства; озброєння школярів системою знань про організм людини для гігієнічного виховання, формування здорового способу життя; профілактика шкідливих звичок; усунення недоліків навчального плану з його одноденними предметами, загальною переважаністю. Це не єдиний приклад розв'язання проблеми інтеграції, зокрема природничих дисциплін, вітчизняної школи.

Останнє десятиліття в Україні розробляється і впроваджується інтегрований курс природничо-філософського характеру “Довкілля”. У ньому ставляться і розв'язуються питання про взаємостосунки людини з її рідною природою – довкіллям; про вияв часу, який визначається біологічним годинником рідної землі, пізнається через обрядове коло свого народу про основу для філософських роздумів, яку діти шукають не тільки у власній фантазії, у підручнику, а й у власному довкіллі на уроках серед природи. ”Довкілля” – це

не просто “філософія для дітей”, “довкілля – філософія, як її розуміють діти”. (4, 24–27).

Поняття “довкілля” постає перед учнями в різноманітних значеннях: це і географічне поняття, схоже на ландшафт, олюднений пам’яттю про тих, хто на ньому жив. Це й екологічне поняття, бо це та екосистема, яку дитина любить першою і незабутньою любов’ю. Довкілля – історичне й народознавче поняття, бо під час знайомства з ним учні пізнають історичну спадщину через пам’ятки, легенди, назви місцевості; це соціальне поняття, оскільки воно показує виміри, з якими людина підходить до світу; це й філософське поняття, це світ, що творить людину й нерозривно зв’язаний з нею. Довкілля – поле мислительної діяльності, зона актуального розвитку, з якої дитина через наукові поняття переходить на інший рівень свідомості – в зону найближчого розвитку.

Незважаючи на те, що в останні роки місце людини в природі було переглянуто, незмінним залишається і сьогодні той факт, що природу, світ, який оточує дитину змалечку, не можна розчленувати, вона має бути єдиною, “цілісною картиною” і саме в такому вигляді сприйматися дитиною. Саме в цьому полягає інтеграція знань: якщо з інших напрямків вона має проводитись дуже обережно, то інтеграція природничо-наукової освіти в цьому випадку є просто необхідною.

Вітчизняні педагоги вважають, що досягати інтеграції знань про природу можливо такими способами:

1) запровадити в загальноосвітній школі зв’язки між природничо-науковими дисциплінами. Форми: робота з підручниками з кількох предметів; виготовлення і використання наочності, що узагальнюють матеріал кількох предметів; комплексні завдання; інтегровані тести, тексти, реферати, доповіді, досліді, практичні роботи інше;

2) після завершення теми з кожного предмета проводити спеціальні уроки, присвячені узагальненню знань учнів. Під час таких уроків зводяться в єдину систему знання учнів з одного предмета з обов’язковим залученням матеріалу з інших дисциплін. Уроки узагальнення мають проводитись у формі, що забезпечує функціонування в учнів творчих і пізнавальних

здібностей, розвиток логічного мислення, формування особистості;

3) доповнювати шкільну предметну систему спеціальними курсами інтегрованого змісту, які можуть проводитись як обов’язкові для всіх або як курси за вибором, або як факультативні курси.

Отже, природничо-наукова освіта в аспекті вищесказаного заслуговує на особливу увагу. По-перше, “логіка природи найбільш доступна й найбільш корисна для дітей” (К.Д.Ушинський), по-друге, саме природничо-наукова освіта є фундаментом наукової картини світу. Оновлення її в напрямку систематизації, інтеграції змісту знань, методів і форм навчання – одне з основних завдань розробки державного стандарту освіти.

На основі вищезазначених фактів ми мали змогу переконатися, що проблема інтеграції, зокрема природничих дисциплін, у школі існує і є актуальною не лише для шкіл України, а й далеко за її межами. І треба обирати найоптимальніші форми, які створять розумне співвідношення, що підвищить якість знань учнів і допоможе досягти головного завдання системи освіти – формування гармонійно розвиненої особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дедович В.М. Інтеграція знань про природу// Рідна школа. – 1995.– №5 – С. 49–51.
2. Степанюк А.В., Гладюк Т.В. Інтеграція природничих дисциплін у школі// Педагогіка і психологія. – 1996.– №1 – С. 18–24.
3. Ільченко В.Р. Мислення учнів в школі майбутнього// Постметодика. – 1996.– №2–С.22–25.
4. Гуз К.Ж., Гутовська Р.І., Собакар С.І. довкілля – філософія для дітей// Постметодика. – 1996.– №3 – С. 24–27.
5. Гончаренко С., Мальований Ю. Інтегроване навчання. За і проти// Освіта. – 1994.– 16 лютого.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кендюхова Антоніна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Коло наукових інтересів: сучасні педагогічні технології.

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА: ІСТОРІЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Лариса Климчик

Дистанційна форма навчання. Яка стає все більш популярною. Називається “Освіта XXI сторіччя”. Вона відкриває нові можливості набуття знань великою кількістю людей, які не мають змоги відвідувати навчальні заклади з різних причин (фінансові, сімейні, географічні тощо). Стаття враховує дидактичні педагогічні основи дистанційного навчання, у ній характеризуються різні його форми та подаються назви навчальних закладів. Які впроваджують його в свою роботу.

Distant learning, that becomes more and more popular, is called “Education of the XXI century”. It opens up new possibilities for attaining knowledge by a great number of people who have no opportunity to attend education institutions due to different reasons

(e.g. financial, family, geographical ones). The article considers the didactic pedagogical foundations of distant tuition, different forms of it are cotumented and the names of educational institutions implementing it into their system are provided.

Так називають сьогодні дистанційну форму навчання. У світі на неї зроблена величезна ставка. Чому? Результати суспільного прогресу, раніше зосереджені в техносфері, нині концентруються в інфосфері. Наступила ера інформатики. Пережиту нею фазу розвитку можна характеризувати як

телекомунікаційну. Ця фаза спілкування, фаза трансфера інформації і знань. Навчання і робота сьогодні - синоніми: фахові знання старіють дуже швидко! Світова телекомунікаційна інфраструктура дає можливість створення систем масового безперервного самонавчання, загального обміну інформацією незалежно від тимчасових і просторових поясів. Дистанційне навчання у ХХІ столітті стане найефективнішою системою підготовки і безперервної підтримки високого кваліфікаційного рівня спеціалістів.

Дистанційне навчання у вигляді заочного навчання зародилося на початку ХХ сторіччя. Сьогодні заочно можна здобувати вищу освіту, вивчити іноземну мову, підготуватися до вступу у вуз і т.д. Проте через погано налагоджену взаємодію між викладачами й студентами, відсутністю контролю за навчальною діяльністю студентів-заочників у періоди між екзаменаційними сесіями якість подібного навчання виявляється гіршою за те, що можна одержати при стаціонарному навчанні.

Сучасні комп'ютерні телекомунікації спроможні забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної навчальної інформації нарівні, а іноді й набагато ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Експерименти довели, що якість і структура навчальних курсів так само, як і якість викладання при дистанційному навчанні найчастіше, набагато вища, ніж при традиційних формах навчання.

Дистанційне навчання як форма освіти не випадково виникла в останнє десятиліття і зараз активно розвивається, її становлення - це феномен, що народився на стику двох тенденцій, характерних для сучасного інформаційного простору. З одного боку, інформаційне суспільство постійно збільшує вимоги до потенціалу молодого покоління – стають актуальними не тільки практичні навички роботи з персональними комп'ютерами й освоєння нових інформаційних технологій, але й розуміння основних ідей і механізмів інформатики, що лежать в основі цих технологій і загалом інформаційної картини світу. З іншого боку – сучасна обчислювальна техніка й програмні системи створюють передумови для істотного зниження порога доступності світових інформаційних фондів через глобальні мережі.

Зараз дистанційне навчання не тільки стає в один ряд із традиційними формами освіти, але й неухильно витісняє ті форми, які старіють технологічно (заочне й вечірнє навчання), вливає новий струмінь в екстернат як форму самостійної освіти, кардинально доповнює основну форму навчання - стаціонарну.

Нові електронні технології можуть не тільки забезпечити активне залучення охочих до навчального процесу, але й уможливають управління цим процесом на відміну від більшості традиційних навчальних середовищ, дають змогу налагодити й навіть стимулювати зворотний

зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, що неможливі в більшості традиційних систем навчання.

За даними закордонних експертів, сьогодні мінімальним рівнем освіти, необхідним для виживання людства, є вища освіта. Навчання такої маси студентів на денній формі навряд чи витримають бюджети навіть досить багатих країн. Тому не випадково за останні десятиліття кількість тих, хто вчиться за нетрадиційними технологіями, збільшується швидше за кількість студентів денних відділень. Світова тенденція переходу до нетрадиційних форм освіти простежується і в збільшенні вузів, що ведуть підготовку за цими технологіями. За період 1900–1960 рр. їх було створено 79, за 1960–1970 рр. – 70, а лише за 1970–1980 рр. – 187.

Довгострокова мета розвитку системи дистанційної освіти у світі - дати можливість кожному, хто навчається і живе будь-де, пройти курс навчання будь-якого коледжу або університету. Це припускає перехід від концепції фізичного переміщення студентів із країни в країну до концепції мобільних ідей, знань і навчання для розподілу знань за допомогою обміну освітніми ресурсами.

Є три причини величезного інтересу до дистанційного навчання через Інтернет. Перша полягає в тому, що існує потреба в простій достовірній інформації. Друга – в тому, що технології для задоволення цих потреб є вже зараз і надалі будуть тільки вдосконалюватися. І третя причина - в тому, що всі сфери діяльності розглядають дистанційне навчання як новий важливий ринок і, отже, можливість ділової діяльності.

Щороку зростає кількість людей, які потребують освіти певного типу. Тільки в США сьогодні витрачається понад 200 мільярдів доларів на рік на додаткову освіту і понад 50 мільярдів доларів на рік на підвищення кваліфікації. Багато політиків у США і в інших країнах розглядають дистанційну освіту як форму освіти, яка подає великі надії, тому що вона може підійти всім охочим, а плата за неї набагато менша, ніж при очній формі навчання.

Довгострокова мета розвитку системи дистанційної освіти у світі – дати можливість кожному, хто навчається і живе в будь-якому місці, пройти курс навчання будь-якого коледжу чи університету. Це припускає перехід від концепції фізичного переміщення студентів із країни в країну до концепції мобільних ідей, знань і навчання для розподілу знань за допомогою обміну освітніми ресурсами.

На сьогодні існують такі організаційно-методичні моделі дистанційної освіти.

1. Навчання за типом екстернату. Навчання, орієнтоване на шкільні або вузівські (екзаменаційні) вимоги, призначене для учнів та студентів, котрі з якихось причин не можуть

відвідувати стаціонарні навчальні заклади. Так, 1836 року був організований Лондонський університет, основним завданням якого в ті роки була допомога й проведення іспитів на одержання тих або інших атестатів, ступенів тощо для осіб, які не відвідували звичайні навчальні заклади. Це завдання збереглося і понині поряд із стаціонарним навчанням студентів.

2. Навчання на базі одного університету. Це вже ціла система освіти для студентів, котрі навчаються не стаціонарно, а на відстані, заочно або дистанційно, тобто на основі нових інформаційних технологій, включаючи комп'ютерні телекомунікації. Такі програми для одержання різноманітних атестатів розроблені в багатьох університетах світу. Так, Новий університет Південного Уельсу в Австралії проводить заочне й дистанційне навчання для 5000 студентів, тоді як стаціонарно в ньому навчається 3000 студентів.

3. Співробітництво декількох навчальних закладів. Таке співробітництво в підготовці програм заочного дистанційного навчання дає змогу зробити їх більш професійно якісними й менш дорогими. Подібна практика реалізована, наприклад, у міжуніверситетській програмі "Кеприкон", у розробці якої взяли участь університети Аргентини, Болівії, Бразилії, Чилі й Парагваю. Іншим прикладом подібного співробітництва може бути програма "Співдружність в освіті". Глави Британських країн співдружності зустрілися 1987 року з тим щоб домовитися про організацію мережі дистанційного навчання для всіх країн співдружності. Перспективна мета програми – дати можливість будь-якому громадянину країн співдружності, не покидаючи своєї країни й свого будинку, здобути будь-яку освіту коледжів й університетів, які функціонують у країнах співдружності.

4. Автономні освітні заклади, спеціально створені для цілей ДО. Найвідоміший з них – Відкритий університет у Лондоні, на базі якого в останні роки проходять навчання студенти не тільки з Великобританії, але й з багатьох країн співдружності. У США прикладом такого університету є Національний технологічний університет (штат Колорадо), що готує студентів з різноманітних інженерних спеціальностей разом із 40 інженерними коледжами. 1991 року університет об'єднав ці 40 коледжів мережею ДО при найтіснішому співробітництві з урядом штату і сферою бізнесу.

5. Автономні навчальні системи. Навчання в рамках подібних систем ведеться цілком за допомогою теле- або радіопрограм, а також додаткових посібників. Прикладами такого підходу до навчання на відстані є американо-самоанський телевізійний проєкт.

6. Неформальне, інтегроване дистанційне навчання на основі мультимедійних програм. Такі програми орієнтовані на навчання дорослої аудиторії, тих людей, котрі з якихось причин не

зможли здобути шкільну освіту. Такі проєкти можуть бути частиною офіційної освітньої програми або спеціально орієнтовані на визначену освітню мету (наприклад, Британська програма письменності), або спеціально націлені на профілактичні програми здоров'я (наприклад, програми для країн, що розвиваються).

Система дистанційної освіти дає рівні можливості школярам, студентам, цивільним і військовим спеціалістам, вагітним жінкам та молодим матерям, безробітним у будь-яких районах країни й за кордоном реалізувати права людини на освіту та одержання інформації. Саме ця система може найбільше адекватно й гнучко реагувати на потреби суспільства й забезпечити реалізацію конституційного права на освіту кожного громадянина.

Використання нових технологій передачі інформації істотно впливає на весь процес навчання, заснований на цих технологіях. Потребують перегляду й методики навчання, моделі діяльності і взаємодія викладачів та студентів. Сьогодні вітчизняна практика дистанційного навчання, особливо з використанням комп'ютерних мереж, поки дуже бідна. У той же час не можна недооцінювати й особливостей української освіти, що не припускають простого перенесення закордонного досвіду в практику навчання.

На жаль, існує ряд міфів педагогічного порядку, що вже зараз заважають розробці дистанційних курсів, негативно впливають на загальні тенденції розвитку дистанційного навчання в Україні. До цих міфів насамперед варто віднести такі:

- що дистанційний навчальний курс можна одержати, просто перевівши в комп'ютерну форму навчальні матеріали традиційного денного навчання;
- що наявні навчальні предмети поділяються на придатні й непридатні для дистанційного вивчення;
- що при однакових критеріях навченості дистанційне навчання повинно давати кращі показники, ніж традиційне денне (або заочне).

Насправді, дистанційне навчання за своїми характеристиками настільки сильно відрізняється від традиційного, що успішне створення і використання дистанційних навчальних курсів повинно починатися з глибокого аналізу цілей навчання, дидактичних можливостей нових технологій передачі навчальної інформації, вимог до технологій дистанційного навчання з погляду навчання конкретних дисциплін, коригування критеріїв оцінювання тощо.

Дидактичні особливості системи дистанційного навчання зумовлюють нове розуміння і корекцію цілей його впровадження, що можна позначити в такий спосіб:

- стимулювання інтелектуальної активності студентів за допомогою визначення цілей вивчення і застосування матеріалу;

- посилення навчальної мотивації, що досягається чітким визначенням цінностей і внутрішніх причин, що спонукають учитися;

- розвиток здібностей і навичок навчання та самонавчання, що досягається розширенням і поглибленням навчальних технологій і прийомів.

Дидактична специфіка дистанційного навчання значною мірою спрямована на особливі пізнавальні стратегії і стратегії навчання, що мобілізують пізнавальні ресурси (наприклад, довгострокову пам'ять й увагу) для досягнення мети навчання.

Характеристики пізнавальних стратегій у ДО такі:

- цілеспрямованість;
- сформованість;
- передбачають зусилля;
- прив'язані до ситуації.

Найважливішими в дистанційному навчанні є:

- стратегії орієнтації;
- стратегії добору;
- стратегії повторення;
- стратегії організації;
- метапізнавальні стратегії.

До дидактичних принципів системи дистанційної освіти насамперед варто віднести:

- принцип активності;
- принцип самостійності;
- принцип поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної роботи;
- принцип мотивації;
- принцип зв'язку теорії з практикою;
- принцип ефективності.

Серед педагогічних основ дистанційного навчання виділяються такі положення.

1. У центрі дистанційного навчання лежить самостійна пізнавальна діяльність слухача.

2. Навчання, самостійне набуття і застосування знань стало потребою сучасної людини протягом усього її свідомого життя в умовах постіндустріального, інформаційного суспільства.

3. Звідси, з одного боку, необхідна більш гнучка система навчання, що дає змогу набувати знання там і тоді, де і коли це зручно слухачу. А з іншого боку - важливо, щоб той, кого навчають, не тільки оволодів визначеною сумою знань, але й навчився самостійно їх здобувати, працювати з інформацією, оволодів засобами пізнавальної діяльності, які надалі міг би застосовувати в умовах безперервної самоосвіти.

4. Самостійне набуття знань не повинно мати пасивний характер, навпаки, слухач із самого початку повинен бути залучений до активної пізнавальної діяльності, що не обмежується оволодінням знаннями.

5. Дистанційне навчання, індивідуалізоване за своєю суттю, не повинне виключати можливості комунікації не тільки з викладачем, але й з іншими партнерами, співробітництва в процесі різного роду пізнавальної і творчої діяльності.

6. Система контролю за засвоєнням знань і засобами пізнавальної діяльності, спроможністю, умінням застосовувати здобуті знання на практиці, у різноманітних проблемних ситуаціях повинна будуватися як на основі оперативного зворотного зв'язку, так і постійного контролю.

Таким чином, модель дистанційного навчання:

- гнучко поєднає самостійну пізнавальну діяльність слухачів із різноманітними джерелами інформації, навчальними матеріалами курсу, оперативну й систематичну взаємодію з викладачем курсу, консультантами-координаторами;

- організує спільні проекти учасників курсу з іногородніми й закордонними партнерами, обговорення, презентації, електронні телеконференції, обмін інформацією;

- забезпечить оперативний контроль з боку викладача й консультантів-координаторів у вигляді тестів, презентацій, творчих робіт.

Ще одна з позитивних рис дистанційного навчання – вибір навчальних курсів, тобто так звана "освіта на замовлення". Універсальний доступ при зменшенні ціни - стимул для наполегливої роботи всіх закладів, що надають послуги дистанційного навчання. Наприклад, уже зараз Стенфордський університет пропонує в Інтернеті близько 200 курсів, ідентичних тим, які вивчають в університеті на денній формі навчання.

Більшість із цих ідей, можливо, буде втілена в життя в найближчому майбутньому. А поки що можна з упевненістю говорити про те, що дистанційне навчання сьогодні необхідне і, отже, буде швидко розвиватися. Адже для його розвитку зараз є всі можливості як у технічному плані, так і в інтелектуальному. Ну а коли перед людиною визначена мета і для її досягнення необхідні додаткові знання, то набути їх можна не тільки традиційними засобами. І ці знання будуть не гіршими за ті, які здобувають сьогоднішні студенти.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Климчик Лариса Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент Інституту економіки та права "КРОК" (м. Київ).

Коло наукових інтересів: історія, проблеми й перспективи дистанційної освіти.

ПІДВИЩЕННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В АСПЕКТІ ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ПИСЕМНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

Валентина Козлова

У статті розглядаються актуальні проблеми й завдання підвищення фахової компетенції учителів початкових класів щодо роботи зі школярами, які мають вади усного й писемного мовлення; розкривається етіологічний аспект таких порушень та подаються основні напрямки корекційного впливу на учнів-логопатів масових загальноосвітніх шкіл.

The actual problems and tasks of junior school teachers' professional competention in their work with students who have deviations in oral and writing speech are concerned in this article. The etiological aspect of such disorders is revealed and the main ways of corrective influence on students- logopats (the student with speech disorders) of mass secondary schools are given here.

На сучасному етапі реформування освіти в Україні гостро постає проблема повноцінного навчання і виховання підростаючого покоління в цілому і кожної дитини зокрема. Посилюється увага до якості початкового навчання як першої сходинки освітньої системи. Серед предметів загальноосвітнього циклу особливі вимоги ставляться до вивчення української мови. Рідній мові з-поміж шкільних дисциплін належить вирішальна роль, адже від рівня володіння її усною і писемною формами залежать успіхи школярів у засвоєнні знань з інших предметів. Окрім того, рідна мова є першорядним засобом формування особистості, становлення її інтелектуальних, громадянських, морально-етичних якостей.

Лінгвісти, методисти, психологи, вчителі-новатори розробляють способи оновлення та вдосконалення системи початкової освіти, виходячи з основної мети початкового курсу української мови – опанування молодшими школярами умінь і навичок уживання різноманітних мовних засобів у різних сферах і видах мовленнєвої діяльності. Особливо це стосується учнів початкових класів, які мають певні вади мовлення. Відомо, що саме такі діти в умовах загальноосвітньої школи відчувають значні труднощі в засвоєнні як теоретичних, так і практичних знань з різних навчальних дисциплін. Тому в системі початкової школи учні з мовленнєвими недоліками потребують спеціально організованого корекційного навчання з наданням їм відповідної логопедичної допомоги, оскільки методи та прийоми навчальної діяльності, прийняті в загальній методиці, не завжди забезпечують ефективність цієї роботи.

Слід визнати, що останнім часом дещо розширилася мережа дошкільних та шкільних установ для дітей із різними мовленнєвими порушеннями: створюються відповідні умови для роботи з даним контингентом учнів при міських та районних відділах освіти. Однак, недостатня розвиненість мережі логопедичної служби та неповна її забезпеченість відповідними фахівцями в сільській місцевості є причиною того, що

корекційним навчанням охоплено тільки незначну кількість школярів, які його потребують.

З огляду на вказані проблеми певну роботу з подолання вад усного й писемного мовлення, яка сприяє запобіганню виявів неуспішності в молодших школярів, мають узяти на себе вчителі початкових класів, котрі передусім повинні орієнтуватися у причинності виникнення саме таких відхилень.

Виходячи з Концепції державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку, констатуємо, що етіологічний аспект цих розладів досить різноманітний, серед яких:

- фактори специфічного й неспецифічного характеру;
- недоліки усного мовлення та немовленнєвих процесів, безпосередньо та опосередковано пов'язаних з мовленням;
- несформованість найважливіших передумов навчальної діяльності та недостатня ефективність методик її формування у дошкільних і шкільних закладах [1].

Тому основною метою підвищення фахової компетенції учителів початкових класів загальноосвітніх шкіл є надання їм такого освітнього рівня, який забезпечив би використання найширшого діапазону сучасних дидактичних технологій, методів і прийомів формування грамотності молодших школярів з вадами мовлення (ВМ). Адже це створює умови для прилучення учнів до багатой національної культури українського народу, виховання у них етнічної самоідентифікації, естетичних смаків і вподобань, а головне – вміння спілкуватися (2). Саме в цьому і полягає актуальність цієї проблеми, пошук найбільш оптимальних та ефективних способів усунення недоліків писемного мовлення у процесі навчання молодших школярів з ВМ (3).

Підвищення фахової компетенції учителя початкових класів щодо розв'язання проблеми виправлення специфічних розладів письма в процесі навчання молодших школярів з ВМ містить як теоретичний, так і практичний аспекти. Теоретичний аспект передбачає оволодіння учителем основами психолого-педагогічної науки та спеціальної педагогіки, методики викладання української і російської мов, ефективними педагогічними технологіями тощо. Учитель початкових класів при цьому повинен пам'ятати про те, що усталена за лінгвістичними законами орфографія лежить в основі писемного мовлення, регулює засоби графічної передачі на письмі словесного потоку у формі звуко-буквених співвідношень, розділово-контактно-дефісних написань, вживання великої і малої літер,

апострофа тощо (4). Природно, що теоретичний і прагматичний аспекти проблеми, що розглядається, перебувають у тісному діалектичному зв'язку.

Прагматичний аспект містить у собі кваліфікацію типів порушень письма в учнів початкових класів з ВМ, з одного боку, та методи і засоби їх подолання – з другого. У цьому контексті слід зазначити, що проблему специфічних відхилень письма (дисграфію) досліджують понад століття, проте досі чимало питань залишаються нез'ясованими й суперечливими. Нині близько 9% учнів початкової ланки масових та допоміжних шкіл страждають стійкою неспроможністю опанувати писемне мовлення (5). Як зазначають відомі вчені апологети психолого-логопедичного аспекту (М.Хватцев, Р.Левіна, А.Спірова, А.Ястребова, Р.Лалаєва, І.Садовникова, С.Барель-Мезонні, Х.Спіонек, Б.Сава), порушення писемного мовлення пов'язано із несформованістю тих психічних функцій, які відповідають за процеси писання і читання. У сучасних логопедичних дослідженнях (Є.Гопіченко, Є.Соботович, А.Ольхін, О.Корнев та інші) більше уваги приділяється психолінгвістичному аспекту цих порушень з погляду недосконалості формування відповідних операцій писемного мовлення.

За даними дослідників (5, 6, 8), індикатором недоліків письма, які свідчать про схильність до дисграфії, є: порушення орієнтації в часі, зниження обсягу слухової та зорової пам'яті; розлади дрібної моторики рук; труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків тощо. Через дії названих факторів виникають писемні недоліки, які можна класифікувати відповідним чином: помилки, пов'язані з недостатністю зорового аналізу (пропуски, вставки, перестановки, спрощення структури слів, контамінації); помилки, що виникають унаслідок відсутності вміння диференціювати приголосні за ознакою м'якості; змішування літер за оптичною, акустико-артикуляційною та кінетичною подібністю (заміна графічно близьких буквених позначень), змішування букв за оптичною і кінетичною подібністю, аграматизми тощо (6).

Навчання письма – складний і тривалий процес, зумовлений, з одного боку, труднощами орфографії, з іншого – мовленнєвими та психофізичними особливостями дітей з ВМ. Відомо, що опанування письма передбачає засвоєння ряду операцій: аналізу звукового складу слова, переведення фонем у графеми, перекодування зорових схем букв у кінетичну систему послідовних рухів тощо (7).

Грамотне письмо – це насамперед навичка, а не просто знання, хоча й спирається на знання орфографічних правил, тобто оволодіння грамотним письмом передбачає свідоме формування орфографічної навички (8). Визначення ефективних засобів, способів і методичних прийомів усунення порушень письма, підвищення грамотності молодших школярів з ВМ

було й залишається актуальним для практики вчителя початкових класів. У загальних і спеціальних методиках навчання мови (М.С.Вашуленко, М.Ф.Гнезділов, К.В.Комаров, М.С.Рождественський) одним із найефективніших засобів формування грамотності в молодших школярів визначається списування. У багатьох психологічних дослідженнях зазначається (Б.Баєв, В.Бельтюков, Л.Виготський, І.Зимня, І.Синиця та інші), що побуквене копіювання зразка не тільки не запобігає помилкам, а, навпаки, зумовлює їх. Тому слід при списуванні враховувати такі психофізіологічні механізми, які лежать у його основі, як зорове сприймання, уявлення; зоровий аналіз і синтез; зорова й рухова пам'ять; зорова увага та контроль; зорово-рухова координація тощо. Для розуміння матеріалу, який списується, в учня має бути достатньо розвинене усне мовлення. Тільки за умови оволодіння молодшим школярем операціями звукового аналізу та синтезу, достатнім розвитком слухової та кінестетичної пам'яті й уваги, повноцінним контролем і самоконтролем можливе свідоме й правильне списування тексту.

Результативність списування як ефективного методу, за І.М.Садовниковою, вбачається у можливості узгоджувати темп читання матеріалу, що списується, його промовляння та запис з індивідуальними можливостями дітей [7]. При списуванні, що застосовується в певній системі, відбувається розвиток не тільки інтуїтивно-чуттєвої основи грамотного письма, а й поглиблення його усвідомлення. Тільки формуючи в учнів початкових класів навичку свідомого списування, можна запобігти появі помилок фонетичного чи граматичного характеру.

Звичайно, списування – не панацея, а є лише одним із найбільш ефективних засобів подолання порушень письма в молодших школярів, який взаємодіє з іншими методами і прийомами – тренувальними вправами, лінгво-дидактичними іграми, мовним аналізом тощо. Отже, резюмуючи вищесказане, слід зазначити, що:

- 1) за відсутності в сільській місцевості учителів-логопедів їхні функції частково мають узяти на себе класоводи початкової ланки;
- 2) підвищення фахової компетентності вчителя початкових класів містить два аспекти: теоретичний і прагматичний, які перебувають в органічному діалектичному зв'язку;
- 3) у свою чергу прагматичний аспект передбачає здійснення учителем кваліфікації і класифікації писемних недоліків у молодших школярів з ВМ та визначення методів і прийомів їх усунення;
- 4) серед широкого діапазону методів і прийомів корекції відхилень письма в учнів I–III (I–IV) класів з ВМ чільне місце займає списування;
- 5) тільки за умови успішного подолання вад усного мовлення можливий повноцінний розвиток навичок грамотного письма в учнів початкових класів з ВМ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Т а р а с у н В. Концепція Державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія.–2000.–№2. С. 2–8.
2. Вивчення української мови у допоміжних школах з російською мовою навчання: Методичні рекомендації / Укл. Л.С.Вавіна. К.: ІСДО,1995.–56с.
3. К о л у п а є в а А. А. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну системи рідної мови: Автореф. дис. кан. пед. наук. – Київ, 1998. – 20 с.
4. Х о м ' я к І. ... І орфографічна грамотність //Рідна школа. – 1997. – №1. – С. 30–32.
5. К о р н е в А. Н. Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб. : ИД «МиМ» . – 1997. – 186 с.
6. П і ч у г і н а Т. Порушення письма в дітей з важкими вадами мовлення // Дефектологія. – 1998. – № 2. – С. 6–9.

7. С а д о в н и к о в а И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., Просвещение, 1995. – 332 с.

8. Р я ш е н ц е в а Н. Проблема підвищення письмової грамотності учнів із загальним недорозвитком мовлення // Дефектологія. – 1996. – № 8. – С. 21–22.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Козлова Валентина Анатоліївна – старший викладач кафедри теорії і методики середньої освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, аспірантка Інституту дефектології АПН України.

Коло наукових інтересів: подолання порушень усного й писемного мовлення в учнів-логопатів молодших класів загальноосвітніх шкіл за умов білінгвізму.

ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ У НАВЧАННЯ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВУ

Вікторія Кондратова

У статті автор подає конкретні приклади впровадження комп'ютерної графіки у навчання учнів 5-7 класів на уроках образотворчого мистецтва. Пропонує ознайомитися з плануванням інтегрованих уроків.

In this article the author gives concrete examples of introducing computer drawings into teaching of 5-7 form students during art lessons/ She proposes to acquaint with planning of integrated lessons.

Протягом останніх десятиліть у світі активно розширюється процес інформатизації. Актуальною зараз в Україні є проблема підготовки людей до комфортного фізіолого-психологічного існування в умовах широкої комп'ютеризації. У зв'язку з цим питання інформатизації освіти потребують якнайшвидшого розв'язання, бо освіта відіграє пріоритетну роль у становленні повноцінних громадян інформаційного суспільства.

У лютому 1998 року Верховна Рада України прийняла Закон “Про національну програму інформатизації”, в якому зазначається, що комплексна інформатизація шкіл спрямована на формування та розвиток інтелектуального потенціалу науки, вдосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання, використання сучасних інформаційних технологій.

У Концепції створення засобів навчання нового покоління для середніх закладів освіти України говориться, що засоби навчання мають відповідати сучасним вимогам навчально-виховного процесу в школах України, вони повинні змінювати навчальну діяльність у напрямках її розширення та інтенсифікації, змістовно й конструктивно орієнтуватися на сучасний стан розвитку науки, техніки та суспільства. Необхідне активне використання засобів навчання нового покоління

орієнтованих на комп'ютерні технології навчання. Взаємодія людини з комп'ютером повинна бути забезпечена шкільною освітою, а основна мета комп'ютеризації навчання в загальноосвітніх закладах у наш час – це оволодіння учнями комп'ютером як допоміжним засобом своєї практичної діяльності.

У Концепції інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів зазначається, що інформатизація навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи передбачає широке використання у процесі вивчення шкільних навчальних дисциплін комп'ютерно орієнтованих засобів навчання на базі сучасних комп'ютерів.

Одним з вирішальних факторів ефективного використання засобів інформаційних технологій у навчально-виховному процесі школи є знання і вміння вчителя у галузі застосування цих технологій у процесі навчання та виховання, доцільного та обґрунтованого поєднання нових інформаційних технологій з традиційними системами навчання.

Переважає більшість учених, задіяних у сфері освіти (Г.С.Костюк, Г.А.Сергєєва, Й.Я.Ривкінд, Є.Д.Маргуліс, М.І.Жалдак, Н.В.Володіна-Панченко, О.Г.Польшина, Н.М.Рошак, Ю.І.Бадаєв та ін.), висловлюють думку, що інформатизація в нашому суспільстві нині набрала таких темпів, що школі просто необхідно адекватно реагувати на процеси, які відбуваються. Треба поступово вбудовувати в нинішні дидактичні системи НІТН різних навчальних предметів, гармонійно поєднувати традиційні та комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання, бо навчання з комп'ютерною підтримкою сприяє всебічному й гармонійному

розвитку особистості учнів, насамперед їхніх творчих здібностей.

За програмою комп'ютеризації середньої освіти всі школи в Україні мають бути забезпечені комп'ютерними класами до 2004 року.

Сьогодні в Україні комп'ютер повсюдно впроваджується у навчально-виховний процес, вивчаються проблеми використання його не тільки на уроках інформатики, а й математики (В.В.Дубініна, А.О.Романенко, В.Б.Самородов, О.П.Кивлюк, О.А.Зівакіна, І.І.Дмитренко, І.І.Кравченко, М.І.Жалдак, Ю.В.Горошко, М.С.Головань, С.Я.Колесников), англійської мови (Н.М.Рошак, Л.В.Карась, В.Є.Краснопольський), фізики (О.М.Легкий, О.В.Колодінська, Ю.О.Жук, В.Г.Гриценко, В.П.Муляр, Ю.І.Несвітайло), хімії (О.Є.Бордіна, В.Д.Руденко), трудового навчання (О.В.Вашук), музики (Н.Д.Белявіна, В.В.Штепа), суспільствознавства (Н.С.Комаров), образотворчого мистецтва (М.М.Левшин, Н.Завієна, О.Ямпольська, В.В.Александров та В.С.Шнейдеров, Н.В.Володіна-Панченко) та ін.

Професор інституту педагогіки АПН України Ю.І.Бадаєв зазначає, що важливою складовою частиною комп'ютерних технологій є комп'ютерна графіка. Сучасні інформаційні технології без застосування комп'ютерної графіки не дають необхідної глибини розуміння поданої інформації. Настав час, коли комп'ютерну графіку треба вводити в школу. Рівень цивілізації диктує необхідність виконувати інженерне креслення комп'ютерними засобами. Можна зробити більш ефективним вивчення окремих положень геометрії, якщо їх доповнити засобами комп'ютерної графіки. Комп'ютерна графіка може бути корисною у трудовому вихованні за професійним напрямком.

Ми вважаємо, що на уроках образотворчого мистецтва її теж доцільно використовувати як додатковий інструментарій. Був проведений експеримент у Кіровоградській школі №22. Для експерименту ми взяли один клас і протягом трьох років (5,6,7 класи) проводили в ньому деякі уроки образотворчого мистецтва за допомогою комп'ютера. Уроки, що проводилися за допомогою комп'ютерної графіки, дали можливість школярам швидше й краще зрозуміти навчальний матеріал та підготувати їх до творчої роботи на традиційному уроці образотворчого мистецтва, ознайомлюють учнів з побутом, традиціями нашого народу. Такі уроки дають змогу формувати, підтримувати та розвивати інтерес до способів здобування знань; активізувати навчальний процес; інтенсифікувати спілкування учнів і вчителя та учнів між собою; індивідуалізувати навчання; формувати загальнонаукові вміння та навички (організаційні, комунікативні, мовленнєві, загальнопізнавальні, контрольні-оцінювальні; вміння використовувати програмний засіб як інструмент пізнавальної діяльності; розвивати в учнів увагу, спостережливість, мислення; формувати головні компоненти основ інформаційної культури; інтерес

до історичної культури нашого народу, до перлин народної творчості; сприяти формуванню і розвитку їхніх художньо творчих здібностей, створити можливості для імітації різних технік (аплікація, панно, вітраж, декоративний дизайн, гравюра тощо); розвивати зорову пам'ять, фантазію, а також навичок, необхідних у сучасному інформатизованому суспільстві.

Наведемо приклад використання комп'ютерної графіки на уроці образотворчого мистецтва в 5 класі.

Тема: Подорож у чарівну країну писанок.

Мета: дати поняття про писанку як великодній оберіг, її походження, символіку; ознайомити з етапами написання писанок, з писанками різних регіонів України; розвивати любов до народних традицій.

Обладнання: писанки; файли з малюнком писанки та малюнками символів, абетки для писанок, орнаменту із зашифрованого імені бібліотека слайдів з писанками різних регіонів України; комп'ютерні фільми: "Написання писанок", "Символіка писанок-1", "Символіка писанок-2".

Хід уроку

1. **Організаційний момент.**

2. **Повідомлення теми уроку, пояснення нового матеріалу.**

Вступ.

Діти, сьогодні ваш друг, комп'ютерний художник Сіпеєнчик, запрошує вас у подорож в чарівну країну Писанок. Виберіть файл 1.

- Кого ми зустрічаємо в країні Писанок?
- Писанку – мешканку цієї країни.
- Так. Вона хоче з вами познайомитися.

Привіт! Я – Писанка. Мабуть багато з вас упізнали мене.

(Учні розглядають малюнок писанки й читають вірш про неї на екрані дисплея).

- Що ж таке писанка?
- Це розписане орнаментами яйце.
- Отже, сьогодні ви дізнаєтеся, якими орнаментами прикрашали писанки, їхню символіку.

Орнаменти писанок – не просто малюнки, а таємничі знаки. Шкода, що сьогодні люди розучилися їх читати. А писанки в давнину були вірними помічниками й захистниками наших предків. Вони були невід'ємною частиною якого свята?

- Пасхи.
- Коли це свято?
- Весною в неділю.
- Коли воно буде в цьому році?
- 5 травня.
- Діти, як ви гадаєте, чому писали саме на яйцях?

Слухайте, людина помічала, що з прильотом птахів наставала весна, тепло. Тому казали, що птахи на крилах приносять весну. З яйця по кількох тижнях з'являлася нова пташка. Був здогад, що яйце знає таїну природи. Округлість і колір жовтка

також нагадували сонце. Припускали, що птахи, літаючи по небу мають зв'язок з космосом.

Наші пращури вірили, що писанка має магичну силу, несе в сабі добро, радість, успіх, захист від лихих сил.

Розписувала писанки мати-господиня за умови, що спокійно провела день. Розмальовували писанки лише тоді, коли починали “діди снувати по кутках”, тобто коли смеркалось – увечері чи вночі. Звідти з’явилося прислів’я: “Вже діди снують по кутках, дітям пора спати, а нам писанки писати”. Розписували їх при повній тиші, коли не було сторонніх у хаті, крім дітей та членів родини, щоб ніхто не підглядав, бо господиня у процесі роботи “передавала всі добродійства хаті – господарству, відмовляла лихо”. Старі бабусі кажуть, що до кожної писанки промовлялася своя молитва. А іноді жінки співали тихо-тихо, щоб ніхто в хаті не прокинувся. Давайте переглянемо як розмальовувалися писанки (Перегляд комп’ютерного фільму “Написання писанок”).

Писанки розписувалися різними фарбами. Основними кольорами були: червоний – життя; жовтий – сонце, місяць, зорі, урожай; білий – пошана духів. У писаних орнаментах кожен елемент мав свою назву й своє значення. Використовували різні символи, наприклад, геометричні фігури: трикутники, зірки, кола, хрестики, ромби, лінії, кривульки, які відображали уявлення наших предків про світобудову. Одним з найпоширеніших елементів у писанковому орнаменті є зображення Сонця у вигляді різних солярних знаків. Виберіть файл 2 і роздивіться його. Поширеним символом води є меандр чи безконечник. Виберіть файл 3 і перегляньте. З культом Сонця у слов’янських народів був пов’язаний і культ коня. За віруванням наших пращурів, бог Сонця народив собі сина Хороса у вигляді коня, котрий зранку до вечора возив по небу свого батька. Бога сонця зображували у вигляді різноманітних хрестиків, кружечків, павучків, свастик. Особливу увагу серед символів писанкового орнаменту привертає зображення жінки – праматері “поганської” великої богині, або, як її називали, Богині-Берегині. Виберіть файл 4 і ознайомтеся з цим символом. Вона виступала як символ життя і родючості, матір’ю усього живого. У писанковому орнаменті це символічна жіноча постава з піднятими догори руками, згодом вона перейшла до сюжетного відтворення Матері Божої. У писанковому розписі знайшли своє відображення тваринний і рослинний світ, що оточує людину. Трапляються стилізовані форми рослин: хміль, виноград, дуб, вишня, калина, квіти тощо. В основі рослинного орнаменту лежить культ поклоніння природі, рослині. Одним із найрозповсюдженіших елементів було і є “Дерево життя”. Виберіть файл 5. Ось так зображували Дерево життя. Ще використовувалися в розписі писанок стилізовані форми птахів, тварин, риб (на повний зріст або частини тіла). Серед поширених тваринних

елементів трапляється олень як символ добробуту, півень як охоронець житла, вівці, кози, качки, голуби – все це уособлює людське життя й господарювання. Птахи вважалися символами людських душ. У декоруванні писанок поряд із солярними знаками сонця і води, тваринними та рослинними мотивами зустрічаються знаряддя праці, предмети побуту й архітектурні мотиви. Але всі ці мотиви зображуються певними умовними знаками чи символами. Виберіть сценарій “Символіка писанок-1” й уважно ознайомтеся з нею (Діти переглядають комп’ютерний фільм – малюнки вище перелічених символів та опис до них).

- Для чого призначалися писанки розмальовані цими символами?

- Зараз дізнаємось. Виберіть сценарій “Символіка писанок-2”.

(Школярі знайомляться з призначенням писанок за їхньою символікою з тексту біля ілюстрації розмальованої писанки на екрані дисплея).

Знаки, символи певної місцевості досить сталі, такі ж сталі схеми розміщення орнаменту на поверхні яйця та кольорова гама розпису. Кожен регіон мав свій специфічний художній стиль, свою неповторну декоративну своєрідність й кольорову гаму (Учні переглядають бібліотеку слайдів з писанками різних регіонів України).

На яйцях писали побажання, прохання до космічних тіл про допомогу. Зараз я ознайомлю вас з абеткою – зображенням букв на писанках. Виберіть файл 6 і розгляньте уважно абетку.

Сіпеєнчик пропонує вам завдання – зашифрувати своє ім’я чи ім’я своїх близьких і скласти з нього орнамент у вигляді квітки для розпису писанки. Виберіть файл 7. Тут вам Сіпеєнчик показує, як це робити. Він зашифрував своє ім’я і склав з нього орнамент.

А тепер спробуйте виконати це завдання ви.

3. Практична робота. (Діти зашифровують своє ім’я за допомогою абетки й складають орнамент. Учитель перевіряє правильність композиції орнаменту).

4. Підсумок уроку.

- Про що дізналися на уроці?

5. Оцінювання. Перегляд кращих робіт.

6. Домашнє завдання: принести анілінові фарбники, видуте яйце, пензлики, свічку чи парафін.

7. Прибирання робочих місць.

На наступних уроках учні виконують мальованки за зразками народних у традиційній формі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп’ютеризації сільських шкіл// Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2001. – №3. – С.3–10.
2. Українські школи комп’ютеризуються до 2004 року// Інформатика – 2001 – №44. – С.1.

3. Жалдак М.І. Комп'ютер у школі// Інформатика – 2001 - №3. – С.1–2.
4. Шемберко В. Проблеми впровадження інформаційних технологій// Інформатика – 2001. – №15. – С.2.
5. Бадаєв Ю.І. Специфіка викладання комп'ютерної графіки у школі// Інформатика – 2001. – №15. – С.2–3.
6. Експериментальна програма для середньої загальноосвітньої школи: Образотворче мистецтво. 5–7 класи/ Укл. О.Д. Соронович, О.С. Печеняк. – К.:ІЗМН, 1998.
7. Пархоменко І. Писанки// Мистецтво та освіта. – 2001. – №2. – С.18.

8. Антонович Є.А., Проців В.І., Свид С.П. Художні техніки у школі: Навчально-методичний посібник для студентів художньо-графічних факультетів вищих навчальних закладів. – К.: ІЗМН, 1997. – С.140–142.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кондратова Вікторія Вадимівна – завідувача навчально-методичним кабінетом образотворчого мистецтва Кіровоградського ОІППО, вчителька образотворчого мистецтва ЗСШ №20, аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проведення уроків образотворчого мистецтва з використанням комп'ютерної графіки.

ПРОВІДНИЙ МЕТОД ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ТЕХНОЛОГІЇ”

Наталія Котелянець

У статті розкривається зміст і значення одного з основних методів технологічного навчання молодших школярів.

The article deals with the content and meaning methods of technological teaching of junior pupils

Однією з важливих проблем педагогічної науки на сучасному етапі є формування гармонійно розвинутої, активної і творчої особистості. Школа, використовуючи педагогічні засоби, має підготувати учнів до входження у доросле самостійне життя, допомогти адаптуватися в умовах конкурсної боротьби, безробіття, забезпечити необхідними знаннями та вміннями, сприяти найбільш повній реалізації потенційних можливостей у навчанні та практиці.

Проблема виховання працелюбності й посилення мотивації трудової діяльності є дуже актуальними: по-перше, трудова діяльність необхідна для повноцінного фізичного й психічного розвитку людини; по-друге, школяр, обділений любов'ю до праці, є неадаптованим до світу дорослих, самостійного життя; по-третє, відсутність у дитини потреби в посильній систематичній праці позбавляє її радості життя, а нерідко призводить до деградації особистості.

Основним видом діяльності молодшого школяра є навчальна діяльність, під відповідним впливом якої відбувається формування основних особистісних новоутворень віку – рефлексії, довільності внутрішньої діяльності. Дитина вчиться не тільки набувати знання, а й того, як здійснювати їх засвоєння, їх застосування на практиці. Тому участь дітей у різних формах трудової діяльності суттєво впливає на процес засвоєння знань. Одна з основних проблем засвоєння знань у школі — формалізм. Дитина ніби засвоює знання, знає наукові тлумачення, може проілюструвати їх прикладами. Однак ці знання не використовуються на практиці. Це відбувається тому, що школа не організовує відповідної діяльності, вчителі підмінюють уроки трудового навчання більш, на

їхній погляд, важливими (математикою, читанням). Школярів не задовольняє далека перспектива: навчатися в школі, щоб готуватися до дорослого життя. Вони хочуть одержати практичний результат від навчання тепер, а не через багато років. Тож багатьох з них перестає цікавити навчання, страждає його мотивація. Такий стан проблеми не може не хвилювати, тим більше, що дослідники, зокрема Л.І. Божович, підкреслюють велике значення праці для формування особистості школяра. Тому проблема формування працелюбності школярів бачиться особливо актуально.

Працелюбність виникає як результат чисельних повторюваних досягнень при докладанні зусиль й отриманні дитиною заохочень за це, особливо тоді, коли вона виявила наполегливість у досягненні мети.

Працелюбність у початковій школі закріплюється і розвивається у навчанні та праці. Вона виникає тоді, коли дитина отримує задоволення від праці і, в свою чергу, залежить від того, наскільки навчання та праця школяра сприяють своїми результатами задоволенню потреб, характерних для дітей цього віку. Стимулами, що закріплюють успіхи в цих видах діяльності, повинні виступати такі, що породжують у молодших школярів позитивні емоції.

Останнім часом у практику навчання впроваджується нова освітня галузь — “Технології”, що містить у собі ідеї практичного навчання дітей, висунуті ще Я.Коменським, Г.Песталоцці, К.Ушинським. Цей предмет синтезує розвинуті раніше напрямки трудового навчання в одну інтегровану модель, що дає досить повне уявлення про техніко-логічну сторону навколишнього світу, сприяє більш свідомому засвоєнню технологічної культури. Синтез теорії і практики, освіти і праці, єдність техніки і педагогіки — ось окремі аспекти складної проблеми — підготовки учнів до зрілого життя.

Освітня галузь “Технології” — результат глибокої переструктуризації змісту освіти. Інтегрований зміст, рівневий спосіб навчання, використання системи проектів — все це дає змогу залучити дітей до процесу “від ідеї до реалізації” і сприяє більш повному опануванню технологічної картини світу. На основі методу проектів поєднуються пізнавальна й перетворювальна діяльності учнів, підвищується рівень засвоєння знань. Логіка побудови проектів ґрунтується на залученні учнів у всі етапи практичної діяльності. Саме в молодших, класах актуальність технології як навчального предмета важлива для оволодіння трудовими операціями та для можливостей розвитку вікових особливостей особистості. Ця типологія сприяє поліпшенню якості знань, формує цілісність сприйняття. Технологія виконання вправ і творчих проектів передбачає ряд послідовних операцій: вибір проекту, конструкції та матеріалів для виготовлення, екологічне обґрунтування, економічний розрахунок, технологію виготовлення. Обґрунтовуючи вибір проекту, учні не тільки використовують свої знання і життєвий досвід, але й вчать чітко, гарно й правильно висловлювати свої думки (робота з розвитку мовлення), здійснюючи навіть елементарний розрахунок собівартості, якості необхідного матеріалу. Учні не тільки оволодівають основами економічних знань, а й вчать правильно рахувати (закріплюють вивчені математичні дії), обдумуючи використання необхідних для виконання творчого проекту матеріалів, екологічно обґрунтовуючи свій задум. Діти дізнаються більше про багатство рідного краю, замислюються над екологічними проблемами. У молодшій школі освітня галузь “Технології” інтегрує у собі можливості вдосконалення знань з інших навчальних предметів і сприяє орієнтації розвитку особистості на даному віковому етапі. Цей навчальний предмет допомагає формуванню працьовитості та осмисленню праці як цінності.

Специфічним методом навчання учнів в освітній галузі “Технології” є метод творчих проектів.

Метод проектів (від грец. — шлях дослідження) — система навчання, за якої учні набувають знання в процесі планування і виконання практичних завдань-проектів, що поступово ускладнюються. Вперше запропонований наприкінці XIX століття американськими вченими (дидактичні основи його впровадження розробляли Д. Снезден, Д. Дьюї, У. Кіппатрик, Е. Коллінгс) метод проектів знайшов своїх прихильників і в Росії. Велику увагу приділяв цій проблемі відомий педагог С. Шацький (1904 р.). Він визначив основні елементи цього методу таким чином: реальний досвід дитини, який повинен бути виявлений педагогом; організований досвід; зіткнення з нагромадженим людським досвідом (готові знання); вправи, які дають дитині нові навички.

Метод проектів знайшов своє відображення також і в українській педагогіці. Про нього згадує О. Савченко в дидактиці початкової школи. Так, у 20-х роках минулого століття була підхоплена ідея дальтон-плану, який Олена Паркхерст уважала соціальним експериментом, спрямованим на зміну шкільного життя в традиційній пасивній школі з її класно-урочною системою.

У 40-х роках метод проектів заявив про себе з новою силою у мистецтві дизайну (малюнок, проект), згодом ставши методом художніх проектів.

Впровадженням цього методу в Україні займається В. Тименко — автор програм, підручників та посібників для вчителів з художньої праці. Від “золотого правила дидактики — до дидактики “золотого перегину”. Такий девіз нової технології розвивального навчання — дизайн-освіта, в основу якої покладено метод художніх проектів. Ознайомити дітей з азбукою дизайнера потрібно для того, щоб пробуджувати їхні природні здібності на основі взаємодії “обдарованих пальчиків”, душі й розуму, щоб навчити дітей співчувати, співмислити, співпрацювати, щоб відкрилося перед ними мистецтво дивитися і бачити, слухати, чути й відчувати, мистецтво дивуватися цілісному гармонійному світу і людині в ньому. Прихильники цього методу проголосили його єдиним засобом перетворення школи навчання на школу життя.

Нині у зв'язку з реформуванням шкільної освіти постала проблема відродження методу проектів у вітчизняній шкільній практиці, враховуючи його незаперечну цінність. Сучасний метод проектів покликаний суттєво збагатити навчальний процес, не допускаючи помилок минулого. Основні положення цього методу, розроблені зарубіжними й вітчизняними вченими, можна співвіднести з діяльним підходом у сучасній дидактичній системі.

Проектна діяльність сприяє розвитку творчих рис особистості. Якщо з раннього віку дітей залучити до творчої діяльності, то в них розвиваються допитливість розуму, гнучкість мислення, пам'ять, здатність до оцінки, бачення проблеми, до передбачення, до глибокого розуміння причинно-наслідкових зв'язків та інші якості, характерні для людини з розвинутим інтелектом.

Саме в проектуванні школярі повинні навчитися використовувати висловлювання, які починаються зі слів: “Я так вважаю...”, “Я пропоную, тому що...” і навіть “Мені здається, що...”.

Можливо, вперше більшість школярів при проектуванні повинні будуть вийти зі звичного дидактичного середовища, в якому, звичайно, мають бути пояснення-інструкції, показ зразка дії, дія за зразком на рівні простого відтворення. Разом з тим, школярі вперше стикаються з завданнями, в яких відсутнє єдине правильне розв'язання.

Проектна діяльність є тією якісною основою, яка може реалізувати гуманістичний підхід до

навчання, оскільки сприяє формуванню розкріпаченої творчої особистості, діяльність якої вже в цьому віці спрямована на впровадження власних ідей, перетворення навколишнього середовища (виготовлення моделей, конструкцій, пристосувань), виходячи з різних потреб на основі своїх можливостей.

При керівництві проектною діяльністю учнів учитель повинен враховувати ряд вимог:

- комплексне відображення вивчених питань і практичних робіт протягом року;
- відповідність рівню підготовки учнів, їхнім індивідуальним і фізіологічним можливостям;
- відповідність економічним та матеріально-технічним умовам організації технологічного навчання молодших школярів;
- політехнічна спрямованість;
- суспільно-корисна або особистісна значущість;
- забезпечення санітарно-гігієнічних і безпечних умов праці;
- урахування інтересів дітей;
- урахування інтересів і можливостей учителя;
- урахування специфіки регіону й місцевих умов.

Проектний метод навчання містить у собі величезний потенціал для реалізації міжпредметних зв'язків: українська мова, література, природознавство, малювання, історія, географія та ін. Заслужовує на увагу виконання інтегрованих творчих проектів, що містить декілька дисциплін (технологія, математика, природознавство та ін.).

У цілому етапи діяльності молодших школярів при виконанні творчих проектів повинні відповідати загальній структурі проектування і містити його основні етапи: організаційно-підготовчий, технологічний, заключний.

Організаційно-підготовчий – містить: пошук проблеми; вибір проекту; вибір та аналіз конструкції виробу, матеріалів, інструментів, приладів; аналіз етапів майбутньої роботи; визначення критеріїв контролю за якістю; організація робочого місця.

Технологічний – учні виконують технологічні операції при дотриманні технологічної і трудової дисципліни, культури праці.

Заключний – контроль за якістю виробу, аналіз результатів у вигляді захисту творчого проекту.

Метод проектування забезпечує загальну ігрову основу навчання, сприяє формуванню творчо спрямованої особистості в умовах збереження емоційного й фізичного настрою, є одним з інноваційних методів навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт початкової загальноосвітньої школи// Поч. школа. – 2001. – № 1. – С. 28-54.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Котелянець Наталія Валеріївна – канд. пед. наук, доцент кафедри методики дошкільного виховання та початкової освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Коло наукових інтересів: проблеми розвивального навчання та трудового виховання молодших школярів.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ РОЗВИТКУ СЕРЕДОВИЩА

Інна Красношук

У статті подані експериментальні дані дослідження особливостей розвитку соціальної самореалізації та середовища життєдіяльності майбутнього вчителя.

In article help into experimental given development peculiarities researches of social self-realization and vital functions environment of future teacher.

У процесі здійснення дослідно-експериментального дослідження нами були сформовані дві групи студентів – експериментальна та контрольна. До експерименту ми залучали студентів факультету іноземних мов, фізико-математичного та природничо-географічного факультетів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Експериментальна група – студенти, які здійснюють активну взаємодію із середовищем життєдіяльності. Зазначаємо, що ми звертали увагу лише на діяльність студента в умовах педагогічного

університету. Контрольна група – студенти пасивні у своїй діяльності.

Для порівняльного аналізу результатів зрізу 2000 року ми використовували дані діагностичного зрізу 1998 року. Обидва діагностичних зрізи здійснені на однакових вибіркових сукупностях. Дослідження мало певні аспекти лонгитюдного, оскільки здійснювалося протягом трьох років. У педагогічному експерименті було здійснено вирівнювання досліджуваних груп студентів, в якому ми намагалися врахувати особливості соціального походження студентів, їхні наміри щодо оволодіння вчительською професією, рік і місце народження, курс навчання.

Дані другого діагностичного зрізу показують, що значення індексу соціальної самореалізації студентів, які входять до експериментальної групи, змінюється інтенсивніше порівняно з показниками контрольної групи.

Студенти експериментальної групи в результаті взаємодії із мікросередовищем життєдіяльності формують у структурі своїх соціально-професійних характеристик такі їх специфічні особливості, як опосередкований безперервний синтез власної поведінки, особистісне самозбереження, виживання в умовах впливу багатьох чинників тощо. Така ситуація сприяє тому, що відбувається не тільки розширення горизонту планування, а глибока концептуальна особистісна зміна світобачення. Сутність його у відмові від вузькоспрямованого дедуктивного, конкретного та ієрархічного мислення.

Враховуючи досягнення теорії управління останніх десятиліть та завдання, що постають перед учителем сьогодення у цьому напрямку, студенти за допомогою самореалізації спроможні формувати операційну замкненість. Операційна замкненість у діяльності вчителя може означати, що ні окремо взятий учитель, ні педагогічний колектив не створюють окремих блоків життєдіяльності шкільного колективу як структурного об'єднання. Всі вони є складовими цього об'єднання, внутрішньо властиві йому і невіддільні від нього. Ймовірно, що на цій основі можна стверджувати про результати позитивного педагогічного впливу в системі "особистість вчителя (суб'єкт) – педагогічний вплив – результат, особистість виховання (суб'єкт)".

На основі активної життєдіяльності студент за допомогою мікросередовища зазнає власних спрямувальних впливів.

Провідну роль у вихованні вміння активної взаємодії із оточенням студентів має їх участь у громадському житті, зацікавленість турботами власної академічної групи, вияв турботи й надання допомоги товаришам по навчанню, участі у справах групи факультету, навчального закладу. Показники цієї залежності ми спостерігали за допомогою даних частотних розподілів студентів за значеннями індексу соціальної самореалізації та її складових.

Як засвідчують результати нашої дослідно-експериментальної роботи про цілісний розвиток особистості майбутнього вчителя, і зокрема його соціальної самореалізації, можна судити за інтенсивністю участі в життєдіяльності мікросередовища. Тут провідною є участь студента в громадській діяльності. У своєму дослідженні ми акцентували увагу на роботі студентів у рамках профспілкової організації, старост академічних груп та громадської ради університету. В ході експерименту з'ясувалося, що лише 34 % студентів, котрі входять у вибіркові сукупності, беруть участь у громадському житті, тобто вони мають певні доручення. Частина із них 6 % – тимчасові (разові).

Для студентів сьогодення є ряд специфічних особливостей. Зокрема, нинішні студенти, особливо I та II курсів не мають уявлення, для чого їм потрібні громадські доручення, якими мотивами вони тут можуть керуватися, яких цілей досягати.

Ми намагалися не просто ставити питання про значення громадської роботи порівняно з іншими заняттями у вільний від занять час. Нинішня ситуація засвідчує, що переважна більшість студентів віддає перевагу дозвіллю.

Цікавим є факт, що в нинішніх студентів відбувається зміна в усвідомленні корисності громадської роботи залежно від їхньої завантаженості. Мотивами, що спонукають майбутніх учителів до активної взаємодії із мікросередовищем життєдіяльності, є: залучення до життєдіяльності середовища й здійснення активної взаємодії; апробування своїх можливостей; можливість брати участь у цікавих справах; оволодіння управлінським та соціальним досвідом.

Висновок щодо соціального змісту названих мотивів може бути таким: студент-активіст із активно-творчим ставленням до доручення виокремлює для себе реальні інтереси не лише свої особистості, але й інтереси середовища життєдіяльності й відшукує шляхи переходу від активності взагалі до конкретної діяльності. Правда, слід зауважити, що саме цих умов для реалізації активності широким загалом студентів нинішні педагогічні навчальні заклади не створюють.

У дослідженні взаємовпливу мікросередовища та соціальної самореалізації майбутнього вчителя ми також ставили за мету виявити ступінь вияву позиції особистості залежно від різних змінних. З'ясувалося, що висловлюють свій погляд в офіційних обставинах 32 % респондентів у неофіційних – 92 %, практично не висловлюють 11 %. Суттєве значення тут має факультет. Менш усього схильні висловлювати власну думку, що не прийнята із загальноприйнятою студенти фізико-математичного факультету, а більш усього – студенти природничо-географічного факультету. У неофіційній ситуації більш активні щодо власної думки студенти факультету іноземних мов і фізико-математичного факультету.

Виходячи із названих даних, можна стверджувати, що знову на порядку денному життєдіяльності вузівських колективів постає проблема активної участі студентів у громадському житті. Для педагогічних навчальних закладів – це не лише питання формування самостійності, а передусім питання соціально-професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки тут збігається коло завдань, які повинен буде реалізувати учитель у ході своєї професійної діяльності. Це насамперед організація життєдіяльності учнів в усіх її складових.

У студентів, що виявляють активну взаємодію із мікросередовищем, на першому ранговому місці розміщений індикатор "Участь у різноманітних видах життєдіяльності колективу". За допомогою цього виду діяльності студенти оволодівають соціальним досвідом, виробляють навички та вміння організаторської роботи, формують інші аспекти педагогічної діяльності.

Будучи формою здійснення самовизначення студента, участь у суспільнокорисній роботі є органічною складовою частиною процесу його соціально-професійного становлення. У процесі самовизначення відбувається взаємодія таких компонентів: вплив соціального середовища, цілеспрямований вплив соціуму на особистість за допомогою соціальних інститутів, свідомий, цілеспрямований вплив особистості на себе, що призводить до вдосконалення чи зміни її якостей згідно із соціальними, природними й індивідуальними потребами, цінностями, інтересами.

Ми дотримуємося погляду, що на сучасному етапі соціальні й професійні якості майбутнього вчителя є єдиною системою, без якої не можна говорити про ефективну роботу вчителя. Студенти, які цінують у своїй майбутній професійній діяльності не лише високий рівень загальнотеоретичної й соціальної підготовки, здатність до наукового пошуку, вміння застосовувати на практиці здобуті знання, але й суспільну спрямованість, високі морально-етичні якості, громадсько-корисну діяльність, як засвідчують результати наших пошуків, самі добре навчаються і беруть активну участь у життєдіяльності свого колективу, інших видах університетського життя.

Студенти, які у вузівський період орієнтуються переважно на оволодіння професійними якостями й недооцінюють соціальні якості, часто в умовах конкретної діяльності характеризуються недостатньою активністю й організаторською діяльністю.

За допомогою зумовленого виду діяльності студенти виробляють у системі професійних цінностей стійкість оцінкових критеріїв, що синтезують вимоги суспільства та його підструктур, світоглядні позиції і соціальний досвід студентів. Це у свою чергу є саморегулятором поведінки, формуючи усвідомлення професійного самовизначення майбутнього вчителя.

Відомо, що людина не вільна від суспільства, де вона проживає. Ставши студентами педагогічного навчального закладу, молоді люди по-різному сприймають та засвоюють соціальні норми. Залежність студента від думки групи, від оточення є дійовою. Відповідно на цій основі в майбутніх учителів формується їхня самосвідомість. Її ефективність відбувається тоді, коли студент переходить від аналізу свого світорозуміння до аналізу свого місця у мікросередовищі життєдіяльності, світі думок, прагнень, можливостей. В умовах педагогічно-навчального закладу це можливо здійснити якісно лише за умови участі студентів в активній життєдіяльності свого колективу.

В умовах колективу академічної групи та факультету в студентів розвиваються такі основні групи особистісних потреб: пізнавальні (потреба в розумінні оточуючих, розумінні смислу й мотивів

поведінки щодо інших); комукативні (потреба в духовному контакті із оточенням, утвердженні своєї позиції у середовищі, у вияві своєї творчої ділової ініціативи). У процесі залучення студентів до здійснення громадськокорисної діяльності ми звернули увагу, що в ході зростання їхнього соціального самовизначення поступово зникає розбіжність між соціальними й професійними орієнтаціями. Соціальні досягнення зростають компенсувальний вплив на професійні. Це досягається в результаті діяльності студентів у життєдіяльності колективу, причому діяльності зацікавленої, у ході якої студент активно реалізує свої можливості й оптимально komponує ефективні прийоми діяльності, що відповідають його професійним особливостям та соціальним вимогам.

Розвиваючи межі безпосереднього оточення мікросередовища, різноманітні форми взаємодії створюють можливість студенту бути причетним до багатьох подій. У цьому напрямку суттєве значення має спілкування. У процесі формування соціальної самореалізації майбутнього вчителя спілкування сприяє формуванню його специфічних соціально-професійних здібностей, тобто таких, що забезпечують взаємодію, взаєморозуміння, співпрацю. Тут не тільки з'являються нові знання, потреби, але й формуються нові здібності, відбувається інтенсивний "обмін діяльністю". За допомогою спілкування інтенсивно взаємодіють різні культури, здійснюється своєрідний вибір соціальних та культурних цінностей, зберігаються і відновлюються традиції, звичаї, передаються форми й способи діяльності, здійснюється процес самовиховання. У ньому відновлюються, зберігаються й передаються типові системи соціальних якостей особистості.

Спілкування у процесі формування соціальної самореалізації можна трактувати дійовим механізмом поширення відповідних якостей особистості студента. З його допомогою випадкові індивідуальні варіації думок, наслідків, цінностей, якостей особистості зберігаються й поширюються. А за умови відповідності потребам і запитам даного соціального середовища стають ще й професійно-ціннісними.

Ще одним напрямком здійснення активної участі студента життєдіяльності колективу є процес типізації. Цей процес є доцільним, оскільки сам він демонструє як виявляється, формується й організується спільність основних інтересів студентів, встановлюється взаєморозуміння і єдність дій щодо розв'язання спільних справ.

Нами встановлено, що найбільший вплив колектив студентської академічної групи із специфічними йому характеристиками здійснює на формування уміння організувати власну роботу, і є одним із головних в удосконаленні самоорганізації особистості.

Існує пряма залежність між внеском студента у життєдіяльність групи та його визнанням іншими членами даної групи. Єдність, спільність інтересів

колективу навчальної групи й окремої особистості є однією із основних морально-психологічних характеристик студентського колективу, а також критерієм його соціально-психологічного розвитку.

Ще однією характеристикою активної участі студентів у життєдіяльності колективу є те, що на основі оцінки індивідуальної установки студента стосовно свого ближнього оточення можна прогнозувати ступінь його подразливості педагогічними впливами, його сприйняття впливу оточення і можливість формування його ціннісно-орієнтаційної системи як майбутнього вчителя.

Змістовний аналіз характеристик, що найчастіше виявляються у взаємостосунках членів академічних студентських груп, свідчить про досить низький рівень розвитку колективнотвірних характеристик – колективізму й згуртованості. З нашого погляду, для формування колективізму як інтегративної характеристики студентського середовища необхідною умовою є особиста участь студента в справах групи, що у свою чергу є також діяльним засобом формування його особистої активності й організованості. Форми особистої участі в справах групи диференціюються залежно від різних факторів. Практично всі форми пов'язані з характером виконуваної громадської роботи, а особистий внесок студента в життєдіяльність групи повністю залежить від його громадської ролі.

Результати дослідження одних й тих же академічних груп показують, що мікросередовище студентської академічної групи є необхідною умовою формування колективізму як особистісної риси студента, так і якісної інтегральної характеристики способу життя студента в цілому. Як засвідчують результати, рівень сформованості колективізму в академічних групах низький. Це негативно позначається на самостійному розв'язанні виховних, навчальних, організаційних та інших спільних справ. Звідси – формування колективізму для майбутнього вчителя є актуальним завданням формування його соціальної самореалізації.

Нами встановлено, що активність групи в цілому перебуває у прямій залежності від ініціативності кожного її члена. Більшість студентів вважає, що в навчальних групах чітко виражений поділ на активних та пасивних студентів щодо життєдіяльності групи. Потенційна активність студентів зумовлена психологічними особливостями цієї вікової групи. Структура й організація студентського життя в сучасних умовах не забезпечує достатньої реалізації особистісного потенціалу, що й зумовлює домінування спрямованості студентів на спілкування із товаришами в позанавчальний час.

Визнаючи головним у житті принципівість у власних поглядах та позиціях, студенти відзначають необхідність вміти зберігати її з друзями не на протигагу товаристським стосункам. Соціально-моральні якості студентів, їхня соціальна самореалізація формуються передусім у

процесі активних стосунків у процесі пізнання, праці й спілкування.

Як показали результати проведення дослідження, майбутній учитель у період навчання у педагогічному університеті значною мірою через активну участь у життєдіяльності мікросередовища залучається в усі сфери життя і за позитивних обставин досягає вищого рівня власної соціальної самореалізації. Отримана нами інформація, протягом 5 років дослідження обумовленої проблеми уможливила зробити такі висновки: по-перше, виокремити соціально-педагогічні особливості розвитку студентів та функціонування академічних груп; по-друге, встановити динаміку зміни особистості від першого до випускного курсів під впливом студентського колективу.

Друге рангове місце в групі студентів, які активно взаємодіють із мікросередовищем життєдіяльності займає, індикатор “Бажання займати в суспільстві певне становище”. Це означає, що майбутні вчителі паралельно із орієнтацією на досягнення суттєвих професійних досягнень у процесі навчання у вищому навчальному закладі на перші місця підготовки ставлять і завдання щодо реалізації соціального статусу.

Бажання може просто лишитися бажанням, якщо не докладати зусиль стосовно його реалізації. У результаті активної участі у життєдіяльності свого мікросередовища студенти здійснюють вплив на розкриття власних здібностей у різних сферах. Саме специфіка професійної підготовки сприяє тому, що тут утворюються єдність соціальних сфер життєдіяльності, їхня зростала гармонізація та узгодженість, що в свою чергу зумовлює перед майбутнім учителем широкі можливості вияву й реалізації себе в усіх галузях життя. Завдяки цьому всі сфери й форми прояву соціального самовизначення майбутнього вчителя насичуються особистісно цінним смислом, а життєдіяльність стає різноманітною.

Ефективним способом позитивних змін у цьому напрямку є розширення зв'язків. У міру того, як кількість зв'язків студента із середовищем збільшується, стає зрозумілим, що важливо не лише збільшувати кількість цих зв'язків, але й також прагнути до відповідної їх впорядкованості, пропорційності, різнобічності, гармонійності, універсальності.

Практика показує, що збільшення кількості зв'язків є позитивом тільки до певної межі, а далі відбувається перенасичення, що призводить до зворотного результату: особистість не встигає глибоко вникати у сутність кожного виду стосунків, останні стають формальними й поверховими. Ця ситуація показує протиріччя в розвитку характеристик офіційної самореалізації особистості майбутнього вчителя: бідність зв'язків та стосунків особистості стає перепоною її соціально-професійного розвитку, але й надмірна

кількість зв'язків не впливає позитивно на здійснення соціальної самореалізації.

Ми звернули увагу, що в зумовленому виді діяльності студенти виокремлюють мету своєї професійної діяльності й намагаються у вузівських умовах виділити її зміст. Звичайно, в загальному плані мета педагогічної діяльності містить у собі філософські, економічні, моральні, правові, естетичні та біологічні уявлення про досконалу людину та її призначення в житті суспільства. Активна громадська позиція студентів експериментальної групи сприяє виробленню професійної цілеспрямованості на основі наявного соціального досвіду, розуміння сутності людської особистості, її реального становлення як частинки суспільства, що бере активну участь у потоці необхідних економічних, політичних соціальних, культурних процесів, і разом з тим, як духовно й громадянсько вільної істоти, котра реалізує себе у вільному виборі програми дій, у прийнятті принципових рішень й відповідальній моральній поведінці.

Бажання студента зайняти в суспільстві певне становище спрямовує його діяльність у русло прогнозування майбутніх подій за допомогою унікальної системи особистісних конструктів. Активна взаємодія студентів із середовищем виявляється у суб'єктивній інтерпретації соціальної реальності, в здатності активно формувати власну уяву про оточення, а не пасивно реагувати на нього. У цьому плані для таких студентів актуальним стає усвідомлення того, що вони самостійно творять власну перспективу. Тут усвідомлення власної перспективи набуває особливого змісту й актуальності в напрямку педагогічної діяльності. Наприклад, головним завданням учителя у спілкуванні стає розвиток в учнів тенденції до самоактуалізації. Така спрямованість діяльності вчителя передбачає не тільки відкритість вчителя до кожного моменту життя, активну участь у ньому, його творче перетворення, але й уміння змінювати звичні стереотипи взаємодії з людьми.

На основі конкретизації своїх особистісних завдань у перспективу в структурі професійних умінь провідне місце займає психологічна стійкість індивідуального стилю спілкування. У науковій літературі її аналізують у різних контекстах. Ми акцентуємо увагу на ній не як на окремому боці комунікативної компетентності вчителя, а як на серцевині педагогічної діяльності, як творчому процесі, що виявляється в умінні відмовлятися від невідповідних контексту ситуації способів і прийомів педагогічного спілкування, а також у виробленні й застосуванні оптимальних підходів до конкретної ситуації спілкування. Для цього вчитель повинен бути психологічно готовим поставити себе на місце партнера, й крім того, він повинен бути активним, відкритим для нового досвіду й знання, захоплений процесом пізнання світу. Відкритість реальному досвіду й здатності багатомірно сприймати світ залежить, з одного боку, від

складності конструктивної системи студента, а з іншого – від ступеня близькості системи уявлень про себе тій системі ціннісних орієнтацій, до якої він прагне.

Система уявлень про себе, соціально-професійне самовизначення, окреслює в структурі формування самореалізації тенденцію до здійснення відповідних форм та способів спілкування і діяльності, тобто визначає ті цілі, яких необхідно досягти в даний конкретний момент часу. А характеристики діяльності створюють можливість реалізації палітри наявних засобів і способів діяльності для досягнення наміченої мети.

Розширюючи міжособистісні взаємостосунки в процесі вироблення основ досягнення становища в суспільстві, майбутні студенти опосередковано розвивають особистісну значущість у своєму мікросередовищі життєдіяльності. Значущість студента перебуває у взаємозв'язках з іншими видами його діяльності, оскільки значущість ми розуміємо не як результати (стан), завершений стан, а як рівень діяльності особистості студента в структурі його соціального самовизначення. Існує взаємозалежність між адекватністю значущості студента та його рівнем самовизначення. Можна передбачати, що ця ситуація, позитивно розвиваючись, може бути основою цілісного бачення майбутнім учителем особливостей професійної діяльності.

Загальна система навчально-виховної роботи містить у собі функціональні та спеціальні педагогічні підсистеми, спрямовані на розв'язання специфічних виховних завдань. Важливою якістю науково організованої педагогічної діяльності є цілісність та системність, тобто доцільність, послідовність, інтегративність, взаємодія підсистем у рамках загальної системи.

Складність педагогічного процесу, неоднозначність його результатів полягає в тому, що дитина виховується цілісно в цілісному життєвому потоці стосунків, у той час як в організованій навчально-виховній роботі увага акцентується на окремих спеціалізованих підсистемах. Ми вважаємо, що майбутній учитель із високим рівнем соціальної самореалізації, який прагне до досягнення помітних особистісних результатів, буде спроможним до подолання функціоналізму в організації навчально-виховного процесу, бачити його цілісно, а в ньому здійснювати позитивні впливи на розвиток особистості своїх вихованців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Краснощок І.П. Мікросередовище життєдіяльності студента – фактор формування його самореалізації// Наукові записки.– Випуск 39.– Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.– 203с. – С. 45–49.
2. Радул В.В. Фактори соціальної зрілості студентів педвузу – К., 1994. – 140 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Краснощок Інна Петрівна – здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей формування особистості майбутнього вчителя.

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Василь Кушнір

Розглядається еволюція поняття “педагогічний процес” як системи від найпростіших лінійних систем до систем надкібернетичної складності, до яких належить педагогічний процес. Аналіз педагогічного процесу з поглядів різних класів систем дає визначити місце системи “педагогічний процес” серед природних, суспільних, соціальних та інших систем.

The evolution of the notion “pedagogical process” as the system from linear elementary to cybernetics complexity system is regarded. The pedagogical process is regarded as one of the cybernetics complexly systems. The analysis of the pedagogical process from the points of view of the different classes of the systems helps to define the role of the system “pedagogical process” among the natural, social, public and other systems.

Складність різних систем можна розглядати на шкалі складності, лівим полюсом якої буде можливість механічного аналізу й синтезу, а правим – умовне виділення складних структурних утворень у неподільно-цілісних системах, складові яких виділяються на основі неоднорідності системи.

Розкрити сутність складності педагогічного процесу – означає дати ключ до розуміння його структури, організації, функціонування, розвитку. Складність педагогічного процесу така, що навіть повністю описати її, а тим більше дати визначення у вигляді вербальної моделі на будь-якій мові, практично неможливо. Проблеми поняття “складність” педагогічного процесу обов’язково явно чи неявно присутні в дослідженнях процесів вимірювання, формалізації, моделювання, типологізації, діагностики, прогнозування, управління.

Формування уявлень про системну складність педагогічного процесу з позицій сучасної наука полягає не у створенні цього поняття як моделі (3), а у створенні моделі його еволюції (7), що одночасно надає можливість створення певної типології поняття “складність”.

Перші системні уявлення про педагогічний процес є уявленнями про нього як про *лінійну систему*. Характерними властивостями лінійних систем є такі (20): сила реакції системи пропорційна силі зовнішньої дії на систему; реакція на декілька зовнішніх дій дорівнює сумі реакцій системи на кожну з цих дій. Якщо хоч одна з цих двох властивостей не виконується, то система називається нелінійною.

Уявлення про педагогічний процес як про лінійну систему суттєво впливає на можливі засоби й форми управління ним. Лінійні уявлення допускають можливість стосовно простої формалізації і створення різних моделей у педагогічному процесі, в тому числі й

математичних. Минулий і теперішні стани педагогічного процесу як лінійного повністю визначають його майбутнє. Лінійність передбачає чітке вираження меж між станами, етапами педагогічного процесу, їхню відносну незалежність. Лінійний розвиток педагогічного процесу полягає в однозначному переході можливості в дійсність як необхідного акту. У педагогічному процесі з лінійною організацією й управлінням визначальними є закономірності, результати управлінських актів пропорційні їхній інтенсивності. Лінійність педагогічного процесу виявляється і в неспроможності випадковостей суттєво змінити стан педагогічного процесу. Хаотичність як прикре непорозуміння повинна бути усунена наведенням дисципліни. Лінійність педагогічного процесу породжує світ необхідностей для педагога та учнів.

Лінійні уявлення про педагогічну реальність не можуть бути повними. Так, зусилля педагога не завжди пропорційні результатам, реформаторські перетворення освіти не завжди дають очікуваний (лінійний) результат, система виховних заходів може не досягти мети, хаотичність повністю не може бути усунена, випадковості можуть мати істотний вплив на педагогічний процес та ін.

Наступними системними уявленнями про педагогічний процес є уявлення про нього як про *систему неорганізованої складності*. Тоді елементи педагогічного процесу, в тому числі педагог та учні, уявляються як практично незмінні, послабляються зв’язки між складниками, допускається хаотичність і випадковість як суттєві характеристики педагогічного процесу, а кількість складників може бути нескінченною. Педагогічний процес уявляється як замкнута система, хаотичність – як фізичний хаос. Невизначеність, як нова характеристика порівняно з лінійними системами, вважається стохастичною, а це передбачає можливість опису педагогічного процесу ймовірнісними моделями.

Далеко не всі властивості педагогічного процесу вписуються у схему систем неорганізованої складності. Так, складники педагогічного процесу та зв’язки між ними є постійно змінними, випадковості не є стохастичними, а, отже, педагогічний процес важко описати ймовірнісними моделями, педагогічний процес є відкритою системою, хаос не є фізичним.

Перші системні уявлення про педагогічний процес як суттєво нелінійний можуть скласти *нелінійні системи докібернетичної складності*. У

таких уявленнях педагогічний процес має синергетичну природу. Він володіє властивостями незворотності, багатоваріативності природних шляхів розвитку – атракторів. Нестійкість є такою ж природною характеристикою, як і стійкість. У моментах нестійкості як завгодно малі дії у педагогічному процесі можуть радикально змінити шлях його розвитку, а еволюція визначається не тільки теперішнім і минулим, а й майбутнім (атрактором). Невизначеність у областях нестійкості не є стохастичною, її не можна подолати за допомогою ймовірнісних моделей, а поняття хаосу далеке від хаосу теплової рівноваги й описується поняттям “хаотичного руху” (26).

Відкритість педагогічного процесу не дозволяє хаосу перейти в стохастичний стан. Управління у станах нестійкості зводиться до точних дій, а не до “сили” дій. Із хаосу народжуються нові дисипативні структури, тобто порядок (26), що є характерним для процесів самоорганізації.

Для моментів нестійкості педагогічного процесу характерні біфуркаційні процеси, коли незначні дії можуть викликати суттєві зміни в педагогічному процесі. У синергетичних уявленнях елементи педагогічного процесу незмінні, а зв'язки між ними визначені.

Розвиток педагогічного процесу в синергетичних уявленнях поєднує у собі дивергентні (підвищення розмаїття) та ковергентні (звуження розмаїття) тенденції. Існує можливість прискорити вільне блукання в процесі самоорганізації педагогічного процесу, наприклад, при розв'язанні проблемної ситуації, обминути багато помилкових спроб, якщо резонансно збудити структури, котрі близькі до атракторів розвитку. Сприймання вчителем педагогічного процесу як синергетичного сприяє формуванню нелінійного мислення (18; 13: 3).

Критичне ставлення до можливостей синергетики при аналізі складних систем, у тому числі і педагогічного процесу, розкрито в працях (23; 28;) поряд із захопливим оптимізмом – (27; 30).

Природа нелінійності педагогічного процесу істотно відрізняється від нелінійних систем докібернетичної складності. Так, складники педагогічного процесу змінні, існує нескінченна кількість атракторів, які не визначаються із математичної моделі, а ймовірніше формуються. У періодах нестійкості педагогічного процесу атрактори можуть переходити один в одного. Відкритість педагогічного процесу має іншу природу, ніж у системах попередніх типів складності. Із хаосу в педагогічному процесі не завжди народжується порядок.

Синергетичний підхід, як і інші підходи, розширює уявлення про педагогічну реальність і дає змогу створити нові прикладні методології дослідження та організації певних аспектів педагогічного процесу, однак не може бути панацеєю для розв'язання усіх проблем педагогіки.

Педагогічні явища настільки складні, що на основі одного підходу їх не можна повністю пояснити, дослідити й практично управляти ними.

Наступними системними уявленнями про педагогічний процес є уявлення про нього як систему кібернетичної складності (велику систему). Системи кібернетичної складності є нелінійними системами. Порівняно з попереднім класом систем вони можуть мати надзвичайно велику, хоч і скінчену, кількість елементів та зв'язків між ними, що в науковій літературі іменується, як “прокляття розмірності”. Така ситуація призводить до прийняття педагогом рішення при неповній інформації на основі досвіду, інтуїції, тобто зростає роль суб'єктивного фактора, що характерно для педагогічного процесу.

Суттєвою властивістю педагогічного процесу є обмін інформацією між його складниками та зовнішнім середовищем, що є, на думку М.М.Амосова (1), однією з характеристик системної складності. Формалізація у педагогічному процесі як системі кібернетичної складності пов'язана з великими труднощами, насамперед, з експертними оцінками.

Управління педагогічним процесом як системою кібернетичної складності здійснюється на основі принципу задоволеності особи, що приймає рішення, а не на основі принципу оптимальності. Моделювання педагогічного процесу в кібернетичному розумінні є функціонально-інформаційним.

Структурі педагогічного процесу як кібернетичної системи властива ієрархія. Педагогічний процес в уявленнях системи кібернетичної складності допускає можливість механічного розподілу складників. Для педагогічного процесу в такому аспекті можливий саморозвиток, який є динамічнішим, ніж зовнішня схема. Тому тільки у певних межах зовнішня схема може керувати саморозвитком та самоорганізацією педагогічного процесу. При демократичному педагогічному процесі пріоритет надається саморозвитку, самоорганізації, при авторитарному – зовнішній схемі. Тільки в діалектичній єдності, на основі принципу доповнювання зовнішньої схеми та внутрішніх факторів (самоорганізації) можливий еволюційний безконфліктний розвиток педагогічного процесу.

Кібернетика дає можливість будувати інформаційні моделі в педагогічному процесі, створювати математичні моделі засвоєння знань, моделі розвитку мислення, процесу навчання (2, 9).

Однак, людина у своїй поведінці й вчинках далеко не завжди керується тільки логікою, раціональним мисленням, навіть здоровим глуздом. Погляд на педагогічний процес як на кібернетичну систему є функціонально-інформаційним, для нього важливим є задавання параметрів управління на вході в систему й отримання потрібних параметрів на виході.

Кібернетичний погляд на педагогічний процес є безсуб'єктним у тому розумінні, що не враховується активність суб'єктів педагогічного процесу – учнів. При такому підході схема домінуватиме над учнями, не буде враховуватися цілий пласт педагогічного процесу – естетичний. Педагогічний процес не може бути зведений до інформаційно-кібернетичного пристрою.

Наступним за складністю типом систем визначаємо *біологічні системи – флору й фауну*. Розгляд педагогічного процесу з погляду біологічних систем дає змогу говорити про його нові властивості. Серед таких можна виділити виконання для педагогічного процесу закону мінімального розмаїття У.Ешбі, а значить, його здатність до самоорганізації та саморозвитку. У педагогічному процесі, як і в біологічних системах, будь-які компоненти не є незмінними і неподільними атомами, це постійно змінні складники, неподільність яких можлива тільки в контексті дослідження. Найрізноманітніші зв'язки в педагогічному процесі характеризуються невизначеністю, тобто їхні якісні й кількісні характеристики нечіткі, мінливі, можуть зникати і з'являтися знову. Мінливість, спадковість, відбір у біологічних системах – основні характеристики їхньої еволюції, на що вказував М.М.Мойсєєв (24, 36). Ці ж характеристики певною мірою простежуються і в педагогічному процесі.

Особливо слід відзначити активність суб'єктів педагогічного процесу як властивість внутрішнього детермінованого руху, “що є найзагальнішою і всеосяжною характеристикою живих організмів і систем” (5, 329). Педагогічний процес подібно до живого організму є “спонтанно активною системою” (Л.Бергаланфі).

Педагогічний процес подібно до біологічних організмів є адаптивною системою. Його життєдіяльність спрямована на збереження гомеостазису. Так само як і в біологічних системах, у педагогічному процесі відбувається кооперативна діяльність, що надає змогу окремому складнику користуватися досягненнями інших складників й усього педагогічного процесу в цілому. Як і в біологічних організмах, у педагогічному процесі з'являються зв'язки нового типу – недиз'юнктивні (6), а це приводить до заміни терміна “розчленування” на “умовне виділення” складників.

У педагогічному процесі далеко не завжди діє класична логіка “якщо..., то...”. З'являється нова характеристика складності педагогічного процесу – континуальність. Моделі педагогічного процесу володіють не ізоморфністю, а подібністю реальності. Різні моделі можуть відобразити протилежні логіки, а це свідчить про парадоксальність педагогічної реальності. Системний підхід до вивчення педагогічного процесу переходить у площину “від цілісності через неоднорідність до виділення складників у вигляді складних структурних утворень”.

У педагогічному процесі з'являється психічний компонент, котрий не має звичних фізичних властивостей. Педагогічний процес, як і біологічні організми, багато в чому спонтанний, а, отже, непрогнозований. Випадковості в педагогічному процесі не мають стохастичного характеру.

Педагогічний процес в уявленнях біологічної системи не охоплює свідомість як головну характеристику людини, що відрізняє її від інших живих істот. Рамки біологічної системи не розкривають таємниці особистості, її непокірність і неслухняність. “Особистість, – на думку М.О.Бердяєва, – за своєю суттю непокірна й неслухняна, вона є неперервним творчим актом” (4, 37).

Педагогічний процес можна віднести до *систем надкібернетичної складності* (14). До останніх належать соціальні, психологічні системи, тобто такі, в яких виявляється активний суб'єкт – людина, котра є активним суб'єктом, а не оператором у людино-машинних системах.

Дати визначення складності систем надкібернетичної складності досить важка справа, на чому наголошували М.Ю.Казаринов, В.С.Тюхтін, У.Ешбі та ін. Порівняно із системами попередніх типів складності в педагогічному процесі виникла нова складова – людина з власною свідомістю, емоціями, душевним і духовним життям. До об'єктивної характеристики складності педагогічного процесу, згідно з У.Р.Ешбі (32), можна віднести якісні та кількісні відмінності компонентів і зв'язків системи, а згідно з М.Ю.Казариновим (16), – пов'язати складність з детермінацією та невизначеністю і т.п. У розумінні В.С.Тюхтіна (12) складність педагогічного процесу як системи є розмаїттям. У “Словаре русского языка” розмаїття тлумачиться, як “виявлення будь-чого єдиного за своєю суттю в різних видах і формах” (29).

Головними дійовими особами педагогічного процесу є люди – педагоги та учні. Для людини властиві такі складні системно-структурні утворення, як особистість, свідомість, знання і т.п., котрі за своєю природою є недиз'юнктивними. Недиз'юнктивність досягає тут своєї найвищої форми. Так, наприклад, свідомість у структурі особистості не має звичних просторових чи часових обмежень, вона одночасно наявна у всій особистості. Недиз'юнктивність особистості означає, що її підструктури недиз'юнктивно зливаються, існують одна в одній, їхній розподіл у просторі або часі в принципі неможливий.

Прихильники гештальту вважають особистість, як і психіку людини, неподільними цілісностями, в яких холізм досягає однорідності й виділення підструктур взагалі неможливе.

Для педагога важливим є розуміння того, що неможливе просте перенесення суті й змісту системного підходу одного рівня складності на інший. Так, педагогічний процес як систему не можна адекватно описати на основі суті й змісту

систем нижчого рівня складності. Проте не можна описати педагогічний процес і в термінах систем вищого рівня складності. Так, у розумінні гештальтистів педагогічний процес мав би бути постійно змінним, який пульсує до ступеня крайності, де все може зникати й з'являтися. Структура в їхньому розумінні є необмежено вільною. Але це не може бути характерним для усього педагогічного процесу, структура якого не може бути зовсім довільною, а учасники не можуть зникати й з'являтися.

Інформаційні процеси в педагогічному процесі як у складній системі відбуваються на семантичному рівні, тоді як у системах технічної кібернетики – на синтаксичному, що відзначено в працях (31, 16).

Педагогічний процес має таку системну складність, що при спробі дати формальний опис його функціонування ми зіткнемося з певним якісним порогом, котрий сам може слугувати критерієм об'єктивної складності, а спроба дати вичерпну формальну модель педагогічного процесу приведе до чогось складнішого, ніж він сам. Наведена обставина впливає з відомого постулату Дж.Неймана (25) про побудову формальної моделі складної системи. Положення Дж. Неймана свідчить про те, що створення вичерпної моделі педагогічного процесу й робота з нею може призвести до складнішої ситуації, ніж робота безпосередньо з педагогічним процесом. По суті, Дж. Нейман стверджує, що гносеологічне розуміння педагогічного процесу у вигляді моделі, яке було “досягнуте в процесах формалізації, моделювання та експериментування як засобів пізнання” (19, 175), ніколи не може бути вичерпним, а реальність педагогічного процесу набагато різноманітніша й неповторна.

Недиз'юнктивність у педагогічному процесі є однією з найважливіших і найхарактерніших рис. Як відомо, диз'юнкція передбачає правило вилучення третього, що знайшло своє відображення у класичній формальній логіці (21). Найбільш повно і всебічно поняття недиз'юнктивності розробив А.В.Брушлинський (6).

Недиз'юнктивність характеризує такі взаємозв'язки між властивостями, сторонами, аспектами педагогічного процесу, які переплітаються, взаємно проникають, взаємно доповнюють одна одну. Недиз'юнктивність – це органічна єдність неоднорідностей у педагогічному процесі. Один з виявів недиз'юнктивності педагогічного процесу розкрився в принципі наступності як неперервного зв'язку етапів, рівнів, аспектів.

Механічне розмежування недиз'юнктивних складників неможливе. Недиз'юнктивність нівелює чіткість меж між неоднорідностями в педагогічному процесі. Звідси – їхнє розмежування умовне, неоднозначне. Недиз'юнктивність є однією з причин нечіткості в педагогічному процесі, його континуальності. Будь-яка модель у педагогічному процесі, як і в інших системах, диз'юнктивна. Тому

недиз'юнктивність, що є однією з головних причин неоднозначності педагогічних понять, теорій, моделей, призводить до порушення правил вилучення третього, транзитивності, вносить значні труднощі в процес синтезу, породжує істотні нелінійності. Доповнювання у недиз'юнктивному розумінні виявляється у тому, що кожна окрема властивість, грань або аспект педагогічного процесу є абстракцією, і тільки складна взаємодія множини абстракцій, а не просте об'єднання їх дає адекватне уявлення про педагогічну реальність.

Найважливішим складником педагогічного процесу є особистість. Свідомість, знання є складними структурними утвореннями особистості, для них не існує меж. Вони невидимі в структурі особистості, тим більше їх не можна механічно виділити, вони недиз'юнктивно входять у структуру особистості.

Недиз'юнктивність є однією з причин появи поняття інтегральної складності педагогічного процесу, яка і є тим системним ефектом, що властивий педагогічним явищам, педагогічному процесу в цілому. Інтегральна складність відображає складні взаємодії конгломерату властивостей, граней, сторін, ситуацій, що виявляється у складностях якісного та кількісного аналізу педагогічного процесу. Завдання його переважно репродуктивні, творчі, їхнє розв'язання не піддається алгоритмам, схемам, технологіям, якими б останні не були досконалими.

Невизначеність є однією із суттєвих рис складності педагогічних явищ. Можна говорити про складність педагогічного процесу як “системи з істотною невизначеністю” (16, 109). Онтологічний аспект невизначеності в педагогічному процесі відображає його істотні реальні властивості. Гносеологічний полягає у фіксації свідомістю тих пізнавальних ситуацій, у котрих набуваємо знання, що не відповідають критеріям істинності у звичному розумінні й які одночасно підтверджуються практикою. Серед причин онтологічної невизначеності в педагогічному процесі є недиз'юнктивність, мінливість, нестійкість, нечіткість, біфуркаційність.

Невизначеність у педагогічному процесі виявляється при прийнятті рішення, виборі, звуженні різноманіття, переході від можливостей до дійсності, при процесах моделювання. При визначенні педагогічних понять та створенні теорій як моделей відбувається звуження різноманіття і втрачається частина потенційної інформації, що є свідченням збільшення невизначеності. Проте втрата частини інформації – не єдине джерело невизначеності, на що вказує В.С.Тюхтін (12, 69). Досліднику з певних причин може бути відомо, що в скритій формі існує частина інформації, яку отримати не можна. Тоді при прийнятті рішень у педагогічному процесі стан невизначеності розв'язується за допомогою інтуїції, віри, практичного досвіду.

Невизначеність у педагогічному процесі характеризує багатозначний зв'язок можливості й дійсності, тоді як визначеність – однозначний. У педагогічному процесі завжди проходить боротьба можливостей за право перетворитися у дійсність. При такому перетворенні постійно відбувається вибір із різноманіття можливостей, що є причиною появи невизначеності. У результаті процесу вибору невизначеність перетворюється у визначеність. Розвиток педагогічного процесу неможливий без вибору із розмаїття можливостей. Отже, наявність і розширення різноманіття можливостей є умовою розвитку педагогічного процесу. Звідси – невизначеність є необхідною умовою розвитку педагогічного процесу.

Процес розв'язання проблемної ситуації на уроці можна тлумачити як поетапний перехід від ширшого до вузького розмаїття можливостей, при якому зменшується невизначеність і зростає визначеність. Кінцевим підсумком такого процесу є достовірність. Випадковість – обов'язкова форма існування невизначеності, одне із джерел невизначеності в педагогічному процесі.

Виходячи із загальних властивостей невизначеності, можна навести такі ознаки невизначеності в педагогічному процесі: 1) відсутність чітких меж між фрагментами, властивостями й станами педагогічних явищ, педагогічного процесу; 2) перевага залежності фрагментів, властивостей, станів педагогічних явищ над їхньою відносною незалежністю; 3) виявлення необхідності не як неминучості, а як можливості й випадковості. Невизначеність у педагогічному процесі призводить до взаємодій на основі доповнювання.

Зовнішні причини діють на педагогічний процес через посередництво внутрішніх умов самого педагогічного процесу, що є вираженням принципу детермінізму стосовно педагогічного процесу. Як приклад, можна розглянути клас учнів. Усі учасники педагогічного процесу (учні) перебувають в однакових умовах, зазнають однакових педагогічних впливів, однак результат – індивідуальний. Механістичне розуміння причинності появилось в біхевіористичних психологічних теоріях, основна формула яких – “стимул-реакція”, – по суті, означає, що зовнішній стимул безпосередньо й прямо визначає реакцію організму. Спроби побудувати моделі педагогічного процесу на засадах біхевіоризму не знайшли широкого застосування.

У педагогічному процесі випадковості не однорідні й не можна повторити експеримент в однакових умовах. Тому ймовірнісні моделі в педагогічному процесі відображають закономірне, загальне, універсальне, а не окреме, унікальне.

Структура педагогічного процесу закріплена не настільки жорстко, щоб незначні зміни відразу кардинально змінили її властивості, і не настільки ця структура вільна, щоб будь-яка подія відбулася у ній досить просто. Педагогічний процес – “це світ

Процесу, а не закінченої рівноваги, до якої веде Процес, і це не такий світ, у якому всі події зарані передбачені наперед установленою гармонією” (10, 314). Педагогічному процесу як складній системі властиві “типи детермінацій складного рівня” (16): системна, функціональна, цільова, структурна, ціннісна, управлінська.

Педагогічний процес є “зустріччю” світів особистостей, парадигм, підходів, методів і т.п. “Зустріч” є не тільки миттєвістю зіткнення, а процесом взаємодій на основі доповнювальності. “Зустріч (особистостей, В.А.Кушнір) – це участь (у свідомості, почуттях, вчинках) у живому бутті” (22, 130). “Зустріч” різних світів у педагогічному процесі – це “не синтез, а життєва єдність” (8, 6). “Зустріч” виявляється у живому досвіді пізнання педагогічної реальності й себе в цій реальності.

Педагогічний процес на основі доповнювання поєднує у собі різні відмінності та суперечності: стійкість і нестійкість, закономірність і хаотичність, раціональність й ірраціональність, лінійність і нелінійність, чіткість і нечіткість, поступальність і лавиноподібність, колективізм й індивідуалізм, визначеність і невизначеність, розвиток компонентів (насамперед, особистостей) у різних темпосвітах, тобто при різних темпах розвитку, різні за силою можливості, різні цілі і т.д., і т.п. Таке поєднання є характерною рисою складності педагогічного процесу.

Гносеологічний підхід до дослідження педагогічного процесу полягає в тому, щоб його розчленувати, роз'єднати й “подивитися” на частини зі сторони та здійснити їхнє дослідження. Онтологічний – підійти до цілого (учня, педагогічного процесу) якомога ближче, відчути його, увійти в нього, подивитися із середини, створити не суб'єктно-об'єктну пару, а діалогічну пару, яка може стати новим елементом системи. Гносеологічне “пізнати суб'єктом об'єкт” (педагогом учня) замінюється онтологічним “зрозуміти, відчути, прийняти”, парі суб'єкт-суб'єкт (педагог-учень) злитися через діалог у єдину цілісність.

Велике значення для розуміння педагогічного процесу має поняття закону, яке пов'язується із сутністю, тенденціями, тотожністю, інваріантністю, в гносеологічному плані – з принципами, гіпотезами, моделями, теоріями. Закон у природничих і точних науках здебільшого має дихотомічний характер – діє-не діє (М.А.Парнюк (17)), виражає абсолютний порядок, не має винятків, має абсолютний ступінь сформування. Закон у педагогічному процесі пробивається через товщину випадковостей, характеризується цілим спектром значень, що відображають різні ступені сформованості, виявляється у вигляді тенденцій, зіставляється зі свідомою діяльністю людини, виражає не лише необхідність і порядок, а й випадковість, на що вказує В.С.Гершунський (11).

Закономірності педагогічного процесу багато в чому формуються під впливом людей і виражають

не тільки об'єктивне, а й суб'єктивне у вигляді форм і методів організації навчання та виховання. Категорія "закон" у педагогічному процесі асоціюється з поняттями "порядок", "гармонія", "логос", "ціль", "стійкість" і т.д. Хаос розуміється як зв'язки нерегулярності, випадковості, неістотності, нестійкості, неповторювальності. "Закономірність і хаотичність є природними характеристиками" (М.А.Парнюк (17)) педагогічного процесу.

Педагогічні явища не у всьому закономірні, але і бути повністю хаотичними вони не можуть. Педагогічний процес існує і розвивається на основі діалектичного поєднання закономірного й хаотичного. Їхнє співвідношення визначає характер педагогічного процесу. Визнання тільки закономірного неминує призведе до надмірної жорсткості організації педагогічного процесу, що заважатиме розвитку особистості, зумовить авторитарний стиль управління, призведе до ситуації «учень для схеми». Визначення співвідношення закономірного та хаотичного в кожний момент можна вважати особливістю педагогічної майстерності вчителя.

Для розвитку педагогічного процесу характерні суперечності, а в кінцевому підсумку саме закономірність виступає як визначальна тенденція, що впорядковує хаотичність. Закон виражає генетичну основу розвитку педагогічного процесу. Знаючи закономірності специфічної повторюваності, можна з певною імовірністю передбачити майбутній стан педагогічного процесу. Педагогічний процес є цілеспрямованим, і тому, хоч регулярність у ньому має відносний характер, провідним виступає закон. Саме тенденції і закономірності забезпечують цілісність педагогічного процесу, його цілеспрямованість, розвиток, упорядковують хаотичність.

Закон не може розкрити й охопити всі зв'язки педагогічної реальності, він виражає тільки суттєві, стійкі, необхідні, такі, що повторюються, а також зв'язки між ними. Розуміння педагогом цього положення стримуватиме від надмірної структуралізації, схематизації, формалізації навчально-виховного процесу, формуватиме толерантне ставлення до всього, що не вписується у схему, модель, порядок, тобто до хаотичності в педагогічному процесі. Хаос не є прикритим непорозумінням у педагогічному процесі, яке потрібно усунути педагогу за рахунок наведення дисципліни. Хаос виявляється необхідною умовою такого розмаїття можливих станів педагогічного процесу, яке б задовольняло "закон мінімального розмаїття" У.Р.Ешбі, тобто умову саморозвитку, самоорганізації педагогічного процесу.

Наступним типом згідно з ієрархією складності є *надскладні системи*, до яких належать соціально-культурні, соціально-економічні (15). На відміну від педагогічних систем, вони мають величезну кількість дійових осіб, економічні й соціокультурні фактори, охоплюють великий простір і час. До

таких систем належать народи, нації, держави, групи держав. Педагогічний процес відбувається у середовищі надскладної системи й ігнорувати цим контекстом при його системному аналізі неможливо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амосов Н.М. Алгоритмы разума. – К.: Наук. думка, 1979. – 224 с.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М.: Прогресс, 1980. – 528с.
3. Афанасьев В.Г. Общество: системность познание, управление. – М.; Политиздат, 1981. – 432 с.
4. Бердяев Н.А. Творчество и объективация. – Минск: экономпресс, 2000. – 304 с.
5. Берштейн Н.А. Физиология движений и активность /Под ред. О.Г.Газенко. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
6. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
7. Букатова И.Л. Эволюционное моделирование и его приложения. – М.: Наука, 1979. – 231 с.
8. Булгаков С.Н. Свет невечерний. – М.: Республика, 1994. – 415 с.
9. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: МГУ, 1982. – 336 с.
10. Винер Н. Я математик. – М.: Наука, 1967.–353с.
11. Гершунский В.С. Философия образования XXI век. – М.: Совершенство. – 1998. – 608 с.
12. Диалектика познания сложных систем / Под ред. В.С.Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 319 с.
13. Добронравова И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления.–К.: Лыбидь, 1990.– 150с.
14. Дюк В.А. Обработка данных на ПК в примерах и задачах. – Санкт-Петербург: Питер, 1997. – 240с.
15. Каган М.С. Философия культуры. – Санкт-Петербург: Питер, 1996. – 415 с.
16. Казаринов М.Ю. Детерминизм в сложных системах управления и самоорганизации. – Л.: ЛГУ, 1990. – 166 с.
17. Категории "закон" и "хаос" / М.А.Парнюк, Б.П.Лазаренко и др. – К.: Наукова думка, 1987. – 292 с.
18. Князева Е.Н. Одиссея научного разума: Синергетическое видение научного прогресса. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.
19. Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. – М.: Наука, 1973. – 465 с.
20. Крылов В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма науки // Психол. журн. – 1998. – Т. 19. – № 3. – С. 56 – 62.
21. Кумпф Ф., Оруджаев З. Диалектическая логика. – М.: Политиздат, 1979. – 286 с.
22. Лейт Г. Психодрама: теория и практика. – М.: Прогресс, 1994. – 352 с.
23. Митькин А.А. Принцип самоорганизации систем: критический анализ // Психол. журн. – 1998. – Т.19. – № 4. – С. 117 – 130.

24. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 352 с.
25. Нейман Дж. Теория самовоспроизводящихся автоматов. – М.: Мир, 1971. – 382 с.
26. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.
27. Редюхин В.И. Синергетика – “синяя птица” образования // *Общественные науки и современность*. – 1998. – № 1. – С. 144 – 153.
28. Розин В. Образование как синергетическая система // *Лицейское и гимназическое образование*. – 1998. – № 2. – С. 63 – 65.
29. Словарь русского языка. В 4-х т. – Т.2. – М.: Русский язык, 1986. – 736 с.
30. Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования // *Общественные науки и современность*. – 1997. – № 1. – С. 125 – 133.
31. Шрейдер Ю.А. Шаров А.А. Системы и модели. – М.: Радио и связь, 1982. – 152 с.
32. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.: ИЛ, 1959. – 450 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнір Василь Андрійович – докторант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, кандидат фізико-математичних наук, доцент.

Коло наукових інтересів: системний аналіз педагогічного процесу.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРАДИГМ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Наталія Кушнір

У статті зроблено спробу розглянути три основні парадигми міжособистісної взаємодії у контексті педагогічного процесу: об'єктивну (реактивну), суб'єктивну (акціональну) та діалогічну.

Three basic paradigms of intersubject interaction in the context of pedagogical process are being viewed in the article: objective (reactive), subjective (actional) and dialogical.

Сьогодні відбувається докорінна реорганізація усього освітнього процесу та його інститутів: змінюються орієнтири світи, трансформуються її методики, технології та стратегії для щонайповнішого досягнення освітніх, виховних та розвивальних цілей. Цей процес змін не міг не торкнутись питань взаємодії і спілкування педагога та його вихованців. Центр навчально-виховного процесу посіла особистість студента, але не в розумінні його як пасивного сприймача інформації, а навпаки – активного творця самого себе, своєї особистості, свого індивідуального “Я”.

У навчальному процесі розрізняють два види діяльності: яка навчає, та навчальну. Навчальна є спільною діяльністю з формуванням системи знань, умінь та навичок. Вона пов'язана з передачею інформації від педагога до учня та встановленням зворотного зв'язку для контролю і керування засвоєнням знань. Таким чином, навчальна діяльність містить у собі дві підсистеми, де основним функціональним компонентом розглядається діяльність учіння, а другим, підготовчим функціональним компонентом є діяльність викладання. Отже, виявляється, що і в навчальній діяльності наявні ті основні структурні компоненти, притаманні всім видам діяльності – суб'єкт та об'єкт.

Взаємозв'язок суб'єкта та об'єкта можна охарактеризувати як взаємопроникнення, недиз'юнктивну єдність, як її називає А.В. Брушлинський. (4, 73). Неможливо уявити існування суб'єкта поза об'єктом, який живе та діючим незалежно від навколишнього світу, оскільки в цьому випадку не відбувається пізнання

цього світу. Людина стає суб'єктом тоді, коли вона відзеркалює об'єктивність, тобто соціальну дійсність.

Проблема зв'язку та взаємодії суб'єкта та об'єкта досліджується багатьма науками, зокрема психолого-педагогічними. У контексті психолого-педагогічних наук такий зв'язок суб'єкта та об'єкта розглядається з точки зору їх спілкування, взаємодії, взаємовпливу та характеру стосунків. процес міжособистісного спілкування є основним засобом реалізації завдань навчання, виховання і психологічної корекції у педагогічному процесі. Тут особливо важливе значення має знання законів і практичних методів організації психологічного впливу та управління психічними явищами.

К.Д. Ушинський у своїй науковій праці “Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології” говорить, що будь-яка односторонність у педагогічній антропології неприпустима, адже йдеться про пізнання й виховання людини в її праві на неповторне вираження своєї істоти, в праві на самовизначення в самопізнанні та самостворенні” (12, 38).

Навчально-виховний процес в умовах загальноосвітньої школи, вищих навчальних закладів відображає внутрішні течії та зміни в суспільстві в цілому. Ситуація, що склалася в суспільстві на даний момент, задає нові напрями у навчанні й вихованні, вимагає нових методик викладання та певної реорганізації застарілих підходів щодо керування, способів організації педагогічного процесу та переоцінки позицій викладача й студента в цьому процесі.

Нові підходи в педагогіці ставлять на меті підвищення вимог до особистості педагога й вихователя, що можливе через розроблення й впровадження нової освітньо-виховної парадигми.

Міжособистісні взаємодії та співдії можуть бути досить різноманітними. Частина з них інтегративного плану, співдружність, сприяння,

взаємоповага, співпраця, призводить до утворення спільної взаємодії вищого рівня.

Аналіз змісту поняття “педагогічна взаємодія” у контексті педагогічної культури допоможе виділити пріоритети у вивченні розвитку особистості в інтелектуальному, соціальному, морально-духовному плані в межах курсу психології, педагогіки, методичних дисциплін в педагогічному вузі.

Як зазначає В. В. Радул, “педагогічна культура – це синтез високого професіоналізму у внутрішніх властивостях педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей. Учитель, який має високу педагогічну культуру, добре розвинуте педагогічне мислення і свідомість, володіє творчим потенціалом” (10, 114).

Педагогічну взаємодію можна розглядати як два потоки діяльності викладача та студента, що пересікаються між собою, тобто певним чином взаємодіють.

У педагогічному процесі в умовах навчально-пізнавальної діяльності особистість студента можна охарактеризувати як складну відкриту систему. При налагодженій дії форм навчально-пізнавальної діяльності (лекція, практичне заняття, написання курсової тощо) студент вступає у взаємостосунки не тільки з викладачем за схемою “студент-викладач”, але й з іншими студентами, утворюючи схему “студент-студент”. Крім того відбуваються стосунки з усім курсом, факультетом, деканатами, бібліотекою, студпрофкомом та іншими громадськоорганізаційними структурами, тобто, іншими словами, з найближчим оточенням студента в рамках педагогічного процесу. Таку взаємодію можна передати умовною схемою “студент – найближче оточення”.

Спілкування та взаємодія у кожній з цих схем “студент – викладач”, “студент – студент”, “студент – найближче оточення” відбувається на трьох рівнях, які визначають характер стосунків та взаємодії, рівень активності та післядії (переживання, бажання, сумління, відповідальність за свою діяльність), способи керування та оцінювання кожного елемента схеми. Кожен з трьох рівнів характеризується насамперед тим, чи почуває себе студент об’єктом або суб’єктом навчально - виховного процесу. Визначальною характеристикою може слугувати організація діяльності в педагогічному процесі.

Від особливостей побудовання педагогічного спілкування та взаємодії залежить не тільки ефективність педагогічної діяльності, її вплив на інтелектуальний та особистісний розвиток студентів, але й морально-емоційне самопочуття, задоволеність собою та своєю діяльністю, професійне та загальнокультурне зростання самого викладача. Тому закономірним є те, що проблема стилів педагогічного спілкування виокремилась у спеціальний напрям психолого-педагогічних досліджень. Її вивченню присвячено ряд праць відомих науковців (А. Г. Ковальов, Р. Бернс, А. В.

Петровський, Т. Н. Мальковська та ін.), у яких аналізуються психологічні особливості та структура різних стилів педагогічного спілкування, здійснюються спроби їх систематизації та класифікації, визначається їхній вплив на особистісний розвиток студентів.

При взаємодії викладача й студентів можна виділити три основні рівні, про які говориться у праці Г.А. Ковальова “Три парадигми в психології – три стратегії психологічного впливу” (7). Вчений підкреслює, що історико – теоретичний аналіз дає змогу умовно виділити парадигми, за допомогою котрих можна намагатись пояснити природу й закономірності психологічних реальностей, а також співвіднести їх з наявними підходами в науковому дослідженні з практичним використанням стратегій міжособистісної взаємодії.

Розробленому Г.А.Ковальовим трирівневий підрозділ педагогічної взаємодії існують чотирирівневий підрозділ, сформований А. М. Бойко:

- 1) низький (елементарний), названий співпідпорядкуванням;
- 2) низький (елементарний), названий співпідпорядкуванням;
- 3) високий, який фіксується у діяльності компетентних учителів – співробітництво;
- 4) найвищий, характерний лише для кращих педагогів і педагогічних колективів – співтворчість.

Кожен рівень взаємодії характеризується спрямованістю, змістом, засобами організації (5).

Р. Бернс, вивчаючи проблему педагогічного співробітництва, виділяє в ньому авторитарний та демократичний стилі (2). На думку вченого, перший стиль властивий педагогам, в центрі уваги котрих стоять лише навчальні цілі, а виховні ігноруються. Їхню діяльність можна охарактеризувати як педантичне дотримання навчальної програми, детальний контроль за результатами навчальної діяльності. Вчителі з демократичним стилем керівництва більше орієнтуються на формування міжособистісних контактів, позитивних емоційних стосунків із своїми вихованцями.

А.В. Петровський виділив дві моделі педагогічної взаємодії: навчально-дисциплінарну й особистісно-орієнтовану (9). Основні відмінності між цими двома моделями побудови комунікаційних зв’язків полягають у розумінні цілей педагогічної діяльності, ставленні до студентів та способах і тактиках своєрідності.

Першою в часі та найбільш традиційною є так звана об’єктна, або реактивна парадигма, відповідно до якої психіка і людина в цілому розглядались як пасивний об’єкт впливу зовнішніх умов та їхній продукт. Цей підхід своє найбільш наукове втілення отримав у біхевіоризмі, де найскладніші форми психічної діяльності зведені до суми простих реакцій за формулою “стимул-реакція”. Реактивна парадигма може бути подана

при визначенні способів психологічного впливу як системного явища.

Найбільш близькою за суттю реактивному підходу виявляється стратегія, що може бути умовно позначена як імперативний вплив. Як же поводить себе студент і як можна характеризувати його діяльність при реактивному підході та імперативному способі впливу з боку викладача?

Інакше кажучи, цей рівень взаємин можна назвати “суб’єкт- об’єктним”, де суб’єктом є викладач, а об’єктом – студент, тобто на нього діють та впливають як на об’єкт і він відчуває себе об’єктом. До студента не ставляться як до цілісної особистості, що на рівних з викладачем бере участь у педагогічному процесі.

Тут особистість потрапляє в іззовні чітко побудовану схему, яка приписує активність, права, волю, імператив викладачеві й покору, згоду, пасивність – студентові. За схемою все виходить доволі просто: існують методики, стратегії, плани, розробки, підходи, з одного боку, а з другого – в цю заздалегідь приготовлену схему поміщено особистість студента, якому і справді тільки, що чинити за законами цієї схеми, адже вона й тільки вона є найвищою інстанцією для студента. Схема визначає ступінь складності у навчанні, міру дозволеності та відповідальності в поведінці, межі свободи і творчості тощо. “Я” людини губиться в схемі й замість особистостей у педагогічному процесі утворюються як результат об’єкти впливу, котрих слід навчати й виховувати.

Не можна говорити, що за обставин превалювання суб’єктно – об’єктних стосунків взагалі не виявляються особистісні риси людини або її творчий самовияв у початково-пізнавальній діяльності. У цьому випадку відбувається “одностороння” діяльність – обмін монологами, а поведінку студента можна охарактеризувати як формально-рольову.

Об’єктний рівень у педагогічному процесі характерний при репродуктивній діяльності педагога, його гносеологічним ставленням до педагогічного процесу й студентів зокрема. Педагогічний процес уявляється як лінійний, тобто як послідовність слабо зв’язаних фрагментів, причому результативність педагогічної діяльності пропорційна зусиллям педагога. Педагогічний процес сприймається як логічний, закономірний. Логіка педагогічного процесу об’єктного рівня виявляється у формі природничих наук “якщо..., то...”, однак практика показує, що далеко не завжди учня можна “втиснути” в рамки “якщо” і навіть якщо це і вдається, то не завжди отримується очікуваний результат “то”.

Педагог об’єктного рівня мислення та взаємодії з вихованцями сам може бути об’єктом. У цьому випадку його активність буде несамостійною. Несамостійна активність характеризується очікуванням викладачем зовнішніх вказівок, методичних розробок та їхнє активне впровадження у незмінному вигляді; напівсамостійна – деяким

аналізом запропонованих розробок для вибору найкращих та конструювання власних. Така логіка, пов’язана з необхідністю, а не можливістю, приводить до схематизації та догматизації педагогічного процесу.

Однак, слід зазначити, що при загальному визнанні фундаментальної ролі педагогічного спілкування в забезпеченні успішності навчально-виховної взаємодії серед дослідників спостерігаються певні розбіжності в оцінці виховного потенціалу різних стилів педагогічного спілкування. А. В. Петровський і В. В. Шпалінський зазначають, що в групах, де працюють викладачі з авторитарним стилем спілкування здебільшого буває непогана дисципліна й успішність, проте за зовнішнім благополуччям можуть приховуватись значні дефекти в моральному розвитку студентів (9).

О. У. Хараш вважає, що за певних умов монологічний характер спілкування може бути цілком доцільним: “передача алгоритмів дій не лише не потребує діалогу, але й заперечує його, тому що діалог загрожує алгоритмам втратою їх безперечної завершеності. Тому у випадку передачі алгоритмів дій, взятих в абстракції від предмета, найбільш адекватною формою комунікативного впливу є категоричний інструктаж” (11, 28). У схемі “викладач – студент” характер спілкування і взаємодії типу “суб’єкт – об’єкт” можна подати біполярним параметром “домінантність – залежність”, як пропонує один з підходів до класифікації різних стилів педагогічного спілкування.

Такі умови педагогічного процесу стримують розкриття і розвиток особистості, обмежують її свободу, значно гальмують її активність і творчість. Особистість студента стосовно до особистості викладача, за словами М.О. Бердяєва “ не є об’єктом чи “не – Я”, але є суб’єктом або “ти” (3, 272). Суб’єкт – людське “Я” і суб’єкт “ти” перетворюються на об’єкти і речі внаслідок об’єктивації стосунків між ними. Об’єктивація означає, що внутрішній світ особистості перебуває, як зазначає М. О. Бердяєв, “у невпинному духовному й моральному стані, в стані рабства, втрати свободи, ворожості, відчуженості, викинутості назовні, підкорення необхідності” (3, 272).

За останні 40 років, й особливо в наші дні, відбувся значний перелом, пов’язаний із відмовою від підходу до особистості студента як до “пасивного реактора”, тобто об’єкта, який лише відповідає на зовнішні впливи. Було запропоновано підхід, котрий утверджував його активність та обраність у процесі зовнішніх впливів. Цей підхід умовно названий суб’єктним, або акціональним, з огляду на перетворення студента з пасивного сприймального об’єкта на активний дійовий суб’єкт.

Суб’єктний підхід ґрунтується на ідеї активності та цілісності психічного функціонування

особистості, метою котрого є розкриття і розвиток психологічних потенціалів людини з урахуванням її актуальних станів, індивідуальних особливостей мислення та поведінки, установок, інтенцій та ступенів розвитку.

Суб'єктний рівень студента відображає його активну діяльність, яка виражається інтенціями “я можу”, “я хочу”, “я здібний”, “я повинен” та іншими. На цьому рівні формуються нові здібності студента “як синтез більш простих за рахунок зростання недиз'юнктивності здібностей і перетворення множини здібностей у недиз'юнктивну єдність”. Саме така множинність породжує нове мислення як педагога, так і студентів, нове бачення педагогічного процесу.

Педагогічний процес постає як безперервний цілісний процес, як жива система, в якій постійно щось змінюється. Така мінливість, випадковість педагогічного процесу розуміються не як відхилення від закономірного, котрі треба усунути, а як природні особливості педагогічного процесу.

Педагог на суб'єкт-об'єктному рівні сприймає студента не як об'єкт впливу та формування, а як суб'єкта діяльності. Однак, педагог уявляє себе центром педагогічного процесу, допускаючи при цьому існування так званих нижчих центрів. Стосунки викладач – студент стають суб'єктно-суб'єктними, однак суб'єктність педагога перевершує суб'єктність студента. Педагог мислить себе організатором, розпорядником, конструктором педагогічного процесу. Він значною мірою ураховує суб'єктність студентів, допускає поліцентризм, проте себе вважає головним центром педагогічного процесу.

Досліджуючи стосунки суб'єктного рівня у педагогічному процесі, Г.А. Ковальов застерігає, що визнання активності студентів у навчальному процесі, а також визнання двобічної, процесуальної природи організації впливу не знімають питання про відносність їхнього корисності для учасників навчально – виховного процесу та для його власної успішності (7). Вчений пояснює це тим, що проникнення в глибини психологічних механізмів людини для певного контролю та керування досить часто шкодить психіці, свідомості людини. Тобто наукові відкриття у цій сфері іноді використовуються у розробці засобів та методів контролю за свідомістю і поведінкою людей, маніпулювання їхньою психікою. Таким чином, Г.А. Ковальов вважає, що це дає право визначати стратегію впливу в рамках суб'єктної або акціональної парадигми як маніпулятивну.

Отже, суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу та способів впливу може призвести до таких самих, а іноді й гірших психологічних наслідків, ніж об'єктний або реактивний підхід. Незважаючи на визнання активності студентів та застосування індивідуальних підходів щодо їхнього навчання і виховання з урахуванням індивідуального відзеркалювання, які проголошуються в рамках

цього підходу, студент все ж залишається об'єктом зовнішніх впливів та маніпуляцій. Тому імперативну (об'єктну) та маніпулятивну (суб'єктну) стратегії психологічних впливів у педагогічному процесі можна віднести до одного й того ж одномірного, об'єктного, монологічного погляду на особистість студента, де їй відводиться пасивна роль, де губиться її особистісна сутність та індивідуальне “Я”.

Гуманістична парадигма педагогічного процесу передбачає розвиток особистості студента як стратегічну мету. Така постановка проблеми потребує створення у педагогічному процесі умов максимальної свободи для студента, максимальної відкритості педагогічного процесу, а суто людське спілкування витісняє функціонально-рольові форми спілкування між учасниками педагогічного процесу.

Для збудження глибинних потенціалів творчості студентів потрібно задіяти їхню емоційну сферу, створити умови для відкритості й взаємної довіри учасників педагогічного процесу, увійти педагогу в світ своїх вихованців, відкрити викладачу себе для студентів і спонукати до такої відкритості їх самих. Така взаємодія між педагогом і студентами виходить за межі Для збудження глибинних потенціалів творчості студентів потрібно задіяти їхню емоційну сферу, створити умови для відкритості і взаємної довіри учасників педагогічного процесу, увійти педагогу в світ своїх вихованців, відкрити викладачу себе для студентів і спонукати до такої відкритості їх самих. Така взаємодія між педагогом і студентами виходить за межі функціонально-рольових взаємодій, не вкладається ні в яку логічну схему, перетворюється на особливий спосіб спілкування – діалог. Саме в діалозі педагог має найбільше можливостей передати учням свої знання, досвід, цінності й світорозуміння, а студенти – зрозуміти й прийняти їх.

Таким чином, поряд із гносеологічним ставленням вчителя до педагогічного процесу починає виникати онтологічне, що виявляється у початках діалогу. Колектив формується за схемою педагога, яка значною мірою відповідає природним процесам такого формування. Локальний простір особистостей головних учасників педагогічного процесу розширюється за рахунок нових вимірів: суб'єктності викладача й студентів, початків діалогу, поліцентризму, недиз'юнктивності, полілогічності. “Тільки у спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається “людське в людині”, як для інших, так і для себе”, – відзначав М. М. Бахтін (1, 338).

Діалогічна взаємодія полягає у співпереживаннях, співучасті, співіснуванні, співбутті. Через діалог формуються нові стосунки педагога й студентів у вигляді нової спільності – життєвої єдності. Взаємодії між викладачем і студентами переходять у співдії, спільні дії, спільний пошук. У діалогічному педагогічному

процесі його учасники не перебувають, а існують, живуть. У такому педагогічному процесі створюються умови для розкриття, становлення і розвитку всіх потенційних можливостей студентів і викладача, їхніх задатків, знань, умінь, навичок.

У діалогічному педагогічному процесі є найбільше умов для формування своєрідної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка виходить за межі звичних схем і конкретних цілей. До таких видів діяльності належить дослідницька діяльність студентів, яка полягає у самостійній постановці проблем, висуванні й перевірці гіпотез, генерації ідей, моделюванні тощо. Під час розв'язання проблеми в діалогічній взаємодії студентів та викладача відбувається спільний пошук ідей, зіставлення поглядів, позицій, підбір аргументації. Розв'язання проблеми у діалогічно – зорієнтованій проблемній ситуації передбачає і допускає моделювання, змістовну імітацію, гру, добровільний розподіл ролей. Саме діалогу властива рефлексія як “мислення, що зробило об'єктом пізнання самого себе” (8, 10). Іншими словами, мислення студента розширює свої горизонти, ввівши в предмет мислення не тільки об'єкт дослідження, а й самого себе.

Діалог у педагогічному процесі виступає як саме буття: “Один голос нічого не закінчує і нічого не вирішує. Два голоси – мінімум життя, мінімум буття”, – відзначав М. М. Бахтін (1, 339). У такому розумінні діалог робить педагогічний процес життєвим, а не ідеалізованим. Діалогічне сприймання педагогічного процесу є онтологічним сприйманням.

БІБЛЮГРАФІЯ

- 1.Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Мысль, 1989. – 232с.
- 2.Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420с.

3.Бердяев Н. А. Творчество и объективация // Сост. А. Г. Шиманский, Ю. О. Шиманская. – Мн.: Экономпресс, 2000. – 304с.

4.Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1989. – 232с.

5.Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К., 1996.

6.Данилов М. А., Есипов Б. А. Дидактика. – М., 1957. – 257с.

7.Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. // Вопросы философии, 1987. - №3. – С.41 – 49.

8.Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание. // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. –Новосибирск: Наука, 1987. – С.13–19.

9.Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. – М., 1978. – 174с.

10.Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища школа, 1997. – 269с.

11.Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий.// Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – 157с.

12.Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. // Собрание сочинений в 8 т. – Т.3 – М.; Л.: Изд. АПН, 1950.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнір Наталя Григорівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: навчально-пізнавальна діяльність як фактор формування моральної відповідальності студентів – майбутніх педагогів.

СТАНОВЛЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Ірина Мельничук

У статті розглядаються особливості вияву дії рефлексії у сферах самосвідомості, мислення, комунікації та специфіка її становлення у педагогів і школярів.

In this article the author illustrates the problems of the peculiarities of demonstration reflexion actions in the spheres of self-conscience, thinking, communication and the specificity of its formation in teachers and students.

Початок століття в історії людства, передусім, пов'язується із спробою концентрувати зусилля суспільства на напрямках, які забезпечують його успішний розвиток. Одним із таких важливих напрямків, безумовно, є освіта.

Останнім часом більш очевидним стало загострення протиріччя між нині діючою системою освіти та потребами суспільства, зокрема,

неможливістю фахівця реалізувати себе в якості, на яку він був орієнтований під час здобування професії, а також недостатністю інтелектуального багажу та необхідністю його постійного поповнення. Така ситуація для свого розв'язання потребує постійного рефлексивного переосмислення змісту професійної діяльності, подолання інерції мислення і психологічного бар'єру до нових, нетрадиційних методів навчання.

Кожний фахівець певною мірою здійснює рефлексію власної професійної діяльності, але найбільшого цей процес відбувається стихійно та фрагментарно. С.Ю.Степанов, О.Я.Поліщук (13) характеризують наявність високого рівня готовності до професійної рефлексії як

рефлексивну компетентність, яка через рефлексію забезпечує адекватний розвиток усіх інших видів компетентності. Рефлексивну компетентність можна розглядати як важливу професійну якість особистості, котра дає змогу ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності.

Рефлексія (від лат. reflexio – звернення до пройденого) у найбільш узагальненому філософському змісті означає процес роздумування індивіда над тим, що відбувається у його власній свідомості. Рефлексія визначається філософами як “форма теоретичної діяльності суспільно-розвиненої людини, спрямованої на осмислення всіх своїх власних дій і їх законів; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини” (15, 311).

На нашу думку, саме рефлексія є одним із найважливіших процесів, від оптимальності функціонування якого суттєво залежить успішність діяльності фахівця. Особливістю професійної рефлексії педагогів є, насамперед, її багатогранність і різноспрямованість, що виражається у її дії у сферах мислення, самосвідомості, комунікації та кооперації. Слід підкреслити, що для педагогів є важливими всі сфери існування рефлексії та її типи (інтелектуальний, особистісний, комунікативний і кооперативний), а також їхня цілісна взаємодія у формі екзистанційно-культурної рефлексії.

Зупинимось детальніше на особливостях тлумачення поняття “рефлексія” відповідно до основних напрямків її вивчення.

У дослідженнях рефлексії як категорії самосвідомості вихідним є уявлення про неї як повернення пізнання людини на саму себе. Особистісна форма рефлексії розглядається як засіб формування адекватної самооцінки, передумова самоконтролю, самовиховання й відіграє важливу роль при формуванні особистісного змісту навчальної діяльності, визначення свого місця у житті та самореалізації.

Американський дослідник Д.Елкінз виділяє два рівні самосвідомості – “занурена” й “саморефлексивна”. “Занурена” самосвідомість характеризується низьким рівнем усвідомлення себе як суб’єкта власної життєдіяльності. Вчений відзначає, що, “знаходячись у володінні “зануреної” свідомості, людина відчуває себе іграшкою у руках долі, жертвою обставин” (16, 13).

Природний розвиток “саморефлексивної” свідомості, на думку Д.Елкінза, настає тоді, коли в житті людини відбувається значна подія (криза, глибоке переживання, зміна способу життя) і при цьому інтенсифікуються процеси самопізнання. Людина починає усвідомлювати відповідальність за свою долю і можливість свого впливу на неї. Для саморефлексивної свідомості характерним є те, що будь-яка дія стає рефлексивною – вона усвідомлюється і супроводжується “зворотним

зв’язком”, завдяки якому людина стає здатною прогнозувати наслідки та нести за них відповідальність.

У процесах саморегуляції рефлексія має діяльнішу спрямованість і її становлення пов’язане з вивільненням від конфліктних смислів, попередженням невротичних зривів. Тому розвиток рефлексії вважається важливою умовою становлення зрілої особистості.

Роль і функції інтелектуального аспекту рефлексії показана в дослідженнях мислення. У працях А.З.Зака, рефлексія аналізується із змістовно-смыслового боку розв’язання завдань і розуміється як “знання людиною вихідних основ своїх дій” (5, 28). В.В.Давидов трактує рефлексію як “уміння суб’єкта виділяти, аналізувати і зіставляти з предметною ситуацією власні дії” (3, 686) і вказує на важливість усвідомлення власного ходу мислення: “Рефлексія, повернення свідомості на свою власну діяльність, породжує той особливий тип узагальнення, який присутній у науковому понятті, у вищих формах людського мислення” (2).

У формі інтелектуальної рефлексії суб’єкт відображає власні дії з розв’язання завдань і в умовах розвиненої навчальної діяльності, на думку Ю.М.Кулюткіна (7, 22-28), не просто оцінює, а створює критерії своїх оцінок; він не просто шукає, а виробляє програму пошуку; не просто аналізує, а використовує прийоми аналізу, узагальнення й абстрагування як засоби досягнення цілей.

Одна з важливих функцій інтелектуального аспекту рефлексії у навчальній діяльності полягає в тому, щоб учень міг логічно перевірити, контролювати й оцінити хід свого судження, думки. У цьому напрямку дослідження з рефлексії ґрунтуються на теорії діяльності О.М.Леонтьєва (9), котрий розглядає рефлексію як компонент інтелектуальної діяльності, як свідому дію контролю та оцінки учнями своєї пізнавальної, навчальної діяльності, а завдання навчання пов’язуються з формуванням в учнів внутрішнього плану дій, навчанням рефлексувати, розв’язуванням “завдань на усвідомлення”, самовдосконаленням як суб’єктів пізнавальної діяльності.

У зарубіжних дослідженнях вивчення рефлексії в розумовій діяльності трапляється в роботах із метапізнання, де головний акцент ставиться на когнітивну активність, спрямовану на контроль за використанням та ефектами стратегій розв’язання і на регуляцію власного ходу мислення.

Праці Ж.Піаже, присвячені розвитку рефлексивного мислення у дитини, зокрема, її здатності до рефлексивної абстракції (17, 77). Психолог трактує рефлексивне мислення як процес, що здійснюється на основі знання суб’єктом логічних законів зв’язку об’єкта зі спрямованою на нього дією і на основі усвідомлення необхідності такого зв’язку. Згідно з Ж.Піаже, загальною причиною появи в мисленні дитини рефлексії є спілкування, суперечки з іншими дітьми,

необхідність доводити правильність своєї та неправильність інших думок.

Дослідники рефлексивних процесів при розв'язуванні індивідом творчих завдань - І.М.Семенов, С.Ю.Степанов (14), Л.І.Найдьонова (10), вивчають рефлексію не лише в предметному, але й в особистісному аспекті й трактують її в більш широкому контексті як переосмислення людиною стосунків з предметно-соціальним світом. Це переосмислення актуалізується в результаті спілкування з іншими людьми й активного засвоєння норм і засобів різних діяльностей, виражається як у побудові нових образів себе, так і у виробленні більш адекватних знань про світ.

У руслі соціально-психологічного напрямку рефлексія розглядається у контексті міжособистісного пізнання і взаємодії як "усвідомлення дійовим суб'єктом – особою чи спільністю – того, як вони насправді сприймаються і оцінюються іншими індивідами чи спільностями. Рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, що інші знають і як розуміють людину, яка рефлексує, її особистісні особливості, емоційні реакції й когнітивні уявлення" (6, 303). При цьому комунікативна рефлексія забезпечує взаєморозуміння, а кооперативна – координацію зусиль партнерів у спілкуванні й спільній роботі. Як об'єкт рефлексії розглядається не сама людина, а явища свідомості навколишніх людей, їхні сприймання зовнішнього світу, переживання, розумова діяльність тощо.

Досліджуючи рефлексію в процесах спілкування, психологи розглядають її як "своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення" людьми один одного (1, 145), як глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом котрого є суб'єктивне відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому і в цьому внутрішньому світі, в свою чергу, відображається внутрішній світ першого дослідника.

На нашу думку, цікавим є питання про оптимальну інтенсивність рефлексії. На перший погляд, при більш високому рівні розвитку рефлексії у партнерів по спілкуванню є більше шансів для кращого розуміння один одного, емпатії та ефективної взаємодії. Однак, наявність розвиненої рефлексії може блокувати спонтанність, безпосередність, легкість спілкування. За припущенням Є.С.Кузьміної, досягнення партнерами по спілкуванню саме оптимуму рефлексії є умовою "виникнення, збереження і розвитку свободи в спілкуванні" (8, 230 - 233).

Суттєвою характеристикою рефлексії є певний рівень усвідомлення своєї діяльності, свого "Я", партнерів по спілкуванню (учнів, батьків, учителів). Таке усвідомлення може відбуватися на різних рівнях – починаючи від смутного уявлення про самого себе і про особистісні якості інших осіб і закінчуючи усвідомленням на рівні теоретичного

мислення. Саме на названому рівні самосвідомість виступає як рефлексія.

Загальновідомо, що рефлексія у сфері мислення є новоутворенням у молодшому шкільному віці. У підлітковому віці інтелектуальна рефлексія вже, як звичайно, сформована, а особистісна перебуває у стадії інтенсивного становлення. Кооперативний шар навчальної діяльності та пов'язана з ним міжособистісна рефлексія є проміжною і забезпечує зв'язок інших шарів протягом усіх вікових періодів (11, 71-72). Слід відзначити, що готовність до рефлексії ще не означає її високого рівня розвитку, тому актуальною є завдання цілеспрямованого формування механізмів рефлексії.

Слід відзначити, що актуалізація рефлексії здійснюється лише в певних ситуаціях. В узагальненому вигляді, можна виділити можна виділити три типові ситуації виявів рефлексії:

- при роботі над проблемним змістом, з новими, незнайомими, невизначеними ситуаціями проблемно-конфліктного типу;
- при взаємодії у діаді (при певних труднощах взаємодії, в ситуації нерозуміння, позиційному конфлікті);
- при груповій взаємодії (диспут, групове розв'язання проблеми тощо).

Серед численних способів педагогічного впливу, які можна використати для навчання учнів рефлексувати свою діяльність, найбільш ефективною є методика організації навчального процесу у формі творчої пізнавальної діяльності. Ця методика ґрунтується на основі активної взаємодії в групах і парах різного складу й дає змогу, використовуючи ігрові форми, створити середовище діалогу й залучити учнів до творчої діяльності.

Творча пізнавальна діяльність сприяє розвитку рефлексії у двох напрямках: навчальному (рефлексія власних навчальних дій) і соціальному (рефлексія ставлення однокласників до себе як до особистості з приводу навчальних дій та особистісних вчинків).

Розвиток уміння рефлексувати свої дії, усвідомлювати, контролювати й оцінювати їх прискорюється при формуванні вміння контролювати й оцінювати дії однокласників, через розвиток загального критичного підходу. При роботі в парах не постійного, а змінного складу учень орієнтується на думку вже не одного однокласника, а аналізує погляди ровесників і вибирає найбільш значущі для себе. При розвитку рефлексії, орієнтованої на одного однокласника, можна використовувати такі прийоми, як взаємні диктанти, взаємоперевірка правильності виконання самостійних і домашніх робіт, парна відповідь після спільної підготовки, комбінування діалогів, організація взаємних диктантів з наступною їх перевіркою тощо.

Окрім індивідуальної роботи й роботи в парах, рефлексію можна розвивати при організації групової взаємодії, обговоренні правильності

отриманих відповідей і ходу виконання завдань, аналізі різних варіантів розв'язання завдання, під час проведення ігор-ланцюжків, ділових, рольових, організаційних ігор.

Основні принципи організації рефлексії закладені у самій формі підготовки й проведенні організаційно-діяльнісних ігор:

1. Організаційний проект гри задає діяльнісні позиції ігрових груп таким чином, щоб викликати конфлікт між поглядами учасників незалежно від їхніх особистісних позицій.

2. Завдання, які стоять перед учасниками, не мають готового розв'язання, тобто фактично є проблемами.

3. Програма гри вимагає переходу до розв'язання наступних завдань незалежно від того, чи розв'язані попередні завдання;

4. Програма підготовки до групових засідань передбачає спеціальні дії, які провокують груповий і міжгруповий конфлікти.

Рефлексія, як елемент ділової гри, майже завжди містить декілька циклів, котрі послідовно протікають один за одним. Перехід від одного циклу до іншого або зупинка процесу відбувається згідно з результатами рефлексії. При цьому зміст рішень, які приймаються, правила їх приймання і застосування можуть бути переглянуті та видозмінені. Тому, враховуючи вищесказане, ділова гра містить рефлексію як необхідного елементу самоорганізації.

Важливою умовою активізації рефлексії та рефлексивних механізмів при організації ігрового навчання є прийом ротації, який полягає у дворазовій зміні ігрових позицій протягом дня (4, 76 - 84). Перша зміна позицій відбувається після закінчення групової роботи з пошуку розв'язання проблеми. Із позиції конструктивно працюючих людей, гравці переходять у позицію критиків предметного змісту проблеми. Переходячи в роль критиків, гравці помічають помилки та неточності в роботі, здійснюють корекцію діяльності. На цьому етапі роботи провідну роль відіграє інтелектуальний аспект рефлексії. Друга зміна позицій відбувається у кінці ігрового дня, де аналізу піддається групова й міжгрупова взаємодія, ступінь успішності групової роботи. Такі підсумки можуть підбивати як самі гравці, так і підготовлені експерти. На цьому етапі провідну роль відіграють особистісний і "міжособистісний" типи рефлексії.

Необхідність цього прийому пов'язана з тим, що шукаючи розв'язання проблеми, людина є психологічно залученою до діяльності й ніби розчиняється в ній. У такій ситуації вона, як звичайно, не може оцінити ні протиріччя, ні отримані результати. Переходячи в рефлексивну позицію, вона починає бачити власну діяльність неначе із зовнішнього боку, й тому має можливість помітити слабкі місця в діяльності та здійснювати пошук нових, більш ефективних методів і способів розв'язання проблеми. У результаті такої роботи відбувається уточнення та довизначення

проблеми, поглиблення аналізу, переосмислення себе та власної діяльності.

Останнім часом для формування рефлексії та рефлексивних механізмів усе частіше використовуються складноорганізовані тренінги, які охоплюють комплекс різноманітних методів при різних умовах вияву рефлексії. Так, наприклад, як засіб допомоги в саморозвитку особистості І.А.Слободянюк, О.Ю.Осадько, О.О.Холодова пропонують комплексний тренінг, який містить в собі рефлексивно-творчий, гештальт-орієнтований і комунікативний тренінги (12).

Нові форми навчальної діяльності повинні ґрунтуватися на принципах однопредметності, співробітництва над одним змістом, що породжує взаєморозуміння; принципі домінанти на іншому як діловому співрозмовнику; принципі зміни навчальних позицій у процесі співробітництва.

Колективний простір навчальної взаємодії породжує постійну потребу в займанні навчальної рефлексивної позиції кожним учасником. Рефлексія як функціональне утворення процесу взаємодії може бути осмислена через процеси децентрації та самоідентифікації. Децентрація полягає у здатності учня в процесі співробітництва диференціювати різні погляди. Самоідентифікація полягає у зустрічному до децентрації русі пізнавальних процесів індивіда, спрямованих на збереження власної позиції у співробітництві, уточнення, кристалізацію власної думки. Єдність цих двох процесів є необхідною умовою рефлексивного становлення.

Організація уроку у формі творчої пізнавальної діяльності дає сильний імпульс для розвитку децентрації, самоідентифікації та становлення рефлексії, що допомагає швидко нагромаджувати навчальний та особистісний досвід й ефективніше його використовувати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1980. – 416с.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М., 1972. – 423с.
3. Давыдов В.В. О двух основных путях развития мышления школьников //Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. - Тбилиси, 1971. - С.686-687.
4. Давыдов В.В., Неверкович С.Д., Самоукина Н.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей //Вопросы психологии. – 1990. - №3. - С.76-84.
5. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.
6. Краткий психологический словарь /Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М.: Изд-во полит. литературы, 1985. – 430 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий //Психологические

- исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – С.22-28.
8. Кузьмина Е.И. Оптимум рефлексии – условие свободы в общении //Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск, 1995. – С.230 - 233.
 9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 575с.
 10. Найдюнова Л.А. Роль рефлексивного потенциала группы в активізації творчих здібностей учнів: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – К., 1993. – 19с.
 11. Новикова Е.Р. Особенности рефлексивных механизмов мышления у школьников подросткового возраста //Вестник МГУ, Сер. Психология, 1984. - №4. – С.71 –72.
 12. Слободянюк І.А., Осадько О.Ю., Холодова О.О. Саморозвиток особистості і розвиток рефлексії: взаємозв'язок і взаємозалежність //Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – Луцьк, 1994 - I частина. - III розділ. – С.545 – 548.
 13. Степанов С.Ю., Полищук О.А. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности //Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск, 1995. – С.266 – 271.
 14. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач //Вопросы психологии. – 1982. - № 1. – С.99 – 103.
 15. Философская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – Т.4. – 591 с.
 16. Elkins D. Talk at conference of association for humanistic psychology Princeton. N.Y. 1979.
 17. Piaget J. Recherches sur l'abstraction reflexive PUF, 1977. v.1-2. – 356p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА.

Мельничук Ірина Ярославівна – старший викладач кафедри теорії та методики середньої освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Коло наукових інтересів: становлення професіоналізму практичних психологів і педагогів.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ГЕРБЕРТА СПЕНСЕРА У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ

Валерій Миценко

Педагогічна думка на сучасному розвитку й зміні які відбуваються в соціальному житті суспільства, вимагають переосмислення та більш детального вивчення педагогічної спадщини англійського філософа Герберта Спенсера. Розкриваються питання світогляду та педагогічних поглядів Г. Спенсера.

Nowadays the development of pedagogic thought and the changes in the social life of the society lead to more detailed research of the pedagogic ideas of the English philosopher Herbert Spencer. The questions of his world vision and pedagogical views of Herbert Spencer are disclosed.

Герберт Спенсер, відомий англійський філософ (1820 – 1903), захищав той тип освіти, що іноді називають “науковим”. Його педагогічні погляди настільки цікаві й важливі, що ставлять його в один ряд з класиками педагогіки.

Він був серед відомих представників, які активно впливали на розвиток освіти й виховання, розробляючи їхні концептуальні напрямки. Будучи за характером людиною ліберальною і релігійною, відстоював ліберально-демократичний напрямок у системі виховання, ґрунтуючись на природному методі у вихованні.

Його педагогічні погляди склалися під впливом природодослідників. Він став прихильником теорії розвитку природи, а потім почав розробляти принципи еволюційної теорії, прикладаючи їх до різних сфер життя природи й суспільства. Процеси інтеграції і диференціації є, на його думку, “обов’язковими фазами процесу еволюції органічної та неорганічної природи”(6, 24). Потім Г. Спенсер спрямував свої зусилля на те, щоб

застосувати еволюційну теорію розвитку до різноманітних сфер суспільного життя.

Він зумів синтезувати популярні в наукових колах того часу ідеї розвитку, боротьби за існування, природного відбору, надавши їм вигляду наукової теорії. При цьому більшість суттєвих рис відрізняли його теорію еволюції від теорії Ч. Дарвіна. Спенсерівська концепція еволюції мала універсальний характер.

Соціально-етичні концепції утилітаристів, які вважали, що саме користь є критерієм моральних оцінок та цілей раціональних індивідуальних ідей, були другим реальним джерелом, котре формувало соціально-педагогічний світогляд Г. Спенсера. Він підкреслював, що “щастя індивіда, розвиток його індивідуальних талантів та здібностей, а не суспільний добробут є метою людських дій”(6, 37).

Таким чином, Г. Спенсер ще більше підсилив індивідуалістичний характер доктрини утилітаризму, залишаючись в її рамках. Визнання залежності суспільного устрою від розумового, морального та фізичного розвитку тих людей, серед яких цей устрій встановився, повинно було бути, на думку Г. Спенсера, перехідним моментом до визнання ідентичності законів природи та суспільства.

Теорія еволюції являє собою грандіозну спекулятивну будову, хоча сам Спенсер був переконаний, що створював її за допомогою індуктивного методу, узагальнюючи велику кількість фактів. Він дійсно використовував численні етнографічні, історичні, статистичні та

інші матеріали, але вільно вибирав тільки ті з них, які зміцнювали ідею про загальний закон еволюції.

На основі своїх переконань і з урахуванням передових педагогічних ідей того часу він розробив прогресивну педагогічну концепцію розвитку індивідуального виховання й освіти.

У сформульованій концепції він розглянув такі питання, як роль школи та батьків у вихованні дитини, які знання нам потрібні над усе для правильного виховання, яким чином виховувати і рости дітей за допомогою природного методу виховання.

Світова популярність Г. Спенсера як ученого, котрий поєднав у своїй теорії індивідуального виховання дані багатьох наук, – предмет обговорення теоретиків і практиків дошкільного виховання протягом усього XX і початку XXI сторіччя.

У центрі педагогіки Спенсера перебувають: по-перше, проблема саморозвитку дитини; по-друге, питання про створення для успішного саморозвитку спеціальної системи виховання і навчання, у якій провідну роль відіграє “природний метод виховання” і підготовка батьків до своїх обов’язків; по-третє, зміна освітніх програм, відмова від словесних на той час, форм роботи й вивчення застарілих, на думку Г. Спенсера, предметів; по-четверте, необхідність для педагога та батьків вивчати дитину для того, щоб сприяти її успішному фізичному й духовному розвитку.

Заснована на методі природного виховання, педагогічна концепція Г. Спенсера має величезну популярність у всьому світі завдяки двом головним тезам – свободі й самостійності. У системі Герберта Спенсера свобода, яку одержує дитина для індивідуального розвитку, – це не свавільність дій, а дисципліна. Головне завдання виховання, за Г. Спенсером, полягає у тому, “щоб людина вміла керувати своїми вчинками у всіх сферах діяльності й при всіляких обставинах; щоб вона знала, як поводитись зі своїм тілом, як розвивати свій розум, як вести справи, як виховувати дітей, як бути добрим громадянином, як користуватися тими благами, якими наділила нас природа, як використовувати наші здібності, щоб принести найбільшу користь собі й іншим людям” (7, 27).

Педагогічна спадщина Г. Спенсера, починаючи з 30-х років, у вітчизняній педагогіці висвітлювалася тільки в критичному плані відповідно до панівних на той час ідеологічних установ. До того ж, не всі етапи розвитку педагогічних поглядів Г. Спенсера за кордоном знайшли висвітлення в нашій історії педагогіки. Очевидною є необхідність відновлення історичної справедливості щодо життя, діяльності й педагогічної спадщини видатного педагога-гуманіста зі світовим ім’ям.

Саме теоретична діяльність Г. Спенсера дає можливість визначити нові підходи індивідуалізації виховання і навчання дітей, що має особливу

значущість у світлі визначення способів реформування системи методів виховання на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти.

Як уважають, нащадки, завжди жорстокі до тих, хто підсумовує для своїх сучасників у всеосяжному синтезі всі акумульовані знання свого покоління. Це саме те, що зробив Г. Спенсер. Після своєї смерті 1903 року Спенсер стає героєм минулого, і його синтез знань уже нікому не потрібний. Може тому, що під час широкої популярності 1880 року. Спенсер залишався аутсайдером. Він не належав до жодної партії або наукової школи. Але жодний учений не мав такого широкого впливу на сучасників як він. Його праці читали лікарі й інженери, юристи й фізики, хіміки й багато інших. Герберт Спенсер був більш відомий у США, де його книги продавалися багатотисячними тиражами. Одним із його шанувальників був Ендрю Карнегі, який називав Г. Спенсера своїм учителем. Він уважав, що колись світ прокинеться й оцінить праці Спенсера як одного з найвидатніших учених.

Спенсер, як блискавка вразив американські університети на початку 1860 років. Його поїздка до США 1882 року була просто тріумфальною. Але його ідеї знаходили своїх шанувальників і в Росії, і в Китаї, і в Японії. Спенсер відстоював ідеї науки, прогресу, боровся з консервативно-традиційним підходом до погляду на речі, підкреслював важливість просвітництва й ідеалів для молодих.

Найбільш відома книга Спенсера “Виховання розумове, моральне й фізичне”, котра містила ділове питання “Які знання найцінніші?” (7, 18), здавалося, була ключем до регенерації суспільства. Автор мистецьки протиставляв природні закони необхідності дотримуватися старих традиційних переконань в освіті. Відомо, що Г. Спенсер консультував з питань загальної політики і реорганізації освіти головних японських дипломатів і міністрів.

1854 року Г. Спенсер опублікував “Принципи психології”, які, не зважаючи на деяку критику, використовувалися як навчальний матеріал у Гарварді й Оксфорді. 1862 року він видрукував “Основні початки”, першу частину своєї праці над “Синтетичною філософією”, метою якої було об’єднати всі науки відповідно до загальних принципів. Між 1864 і 1867 рр. він опублікував декілька томів “Основ біології”. Але свою першу соціологічну працю “Вивчення соціології” він надрукував лише 1873 року, а 1896 року вийшли і “Підстави соціології”. У цей же час вийшли й “Підстави Етики”.

Г. Спенсер по праву був одним із найбільш продуктивних і шанованих учених минулого сторіччя. Кожна з його книг продавалася тиражем близько чотирьохсот тисяч. Але до самої своєї смерті (1903 р.) Г. Спенсер уважав, що він ніколи не був сповна оцінений і зрозумілий.

Традиційна освіта, яка існувала на той час, була позбавлена будь-якого критерію суті справи: вона жила легендами й модою на ці легенди у певному

класі суспільства; вона, на думку Спенсера, стояла повністю поза основними потребами життя. Натопив кидався на таку освіту, – яка мала чисто декоративний характер, котра прикрашала тільки зовнішність з тієї ж причини, з якої у первісних людей “прикраси з’явилися раніш одягу”. Люди, на думку Г. Спенсера, віддають перевагу брязкальцям, які тільки прикрашають, ніж істинно корисним речам. Тим часом, головне питання всього життя відповідно до Г. Спенсера: як жити повним життям?, а, звідси, і “головний обов’язок виховання – підготувати нас до повного життя” (7, 45).

Г. Спенсер розподілив основні види людської діяльності на ті, що “керують” самозбереженням, вихованням добрих громадян, розвитком смаків і т. ін., а потім, проаналізувавши всі знання, які потрібні людині для повноцінного життя, прийшов до висновку, що наука є найвищим й універсальним знанням, яке може підготувати людину для повноцінного життя. Потім він продовжував, що будь-яка наука варта більше будь-яких знань, котрі необхідні для виховання. Тільки наука може розвивати мислення, пам’ять, впливати на моральність і дисципліну. Тому на питання, якими знаннями ми повинні дорожити найбільше, Г. Спенсер відповідає однозначно – наукою.

Ця доктрина була вкрай неприйнятною для освітньої системи Англії того часу, бо протягом багатьох поколінь її основою були математика, латинська й грецька мови. І вважалося, що для будь-якої сфери діяльності й успіху в суспільстві освіченої людині необхідні були тільки ці знання. Пропонуючи і розвиваючи цю доктрину, наводячи безліч прикладів і практичних порад, Г. Спенсер по праву став піонером свого часу з питань освіти й виховання. По-перше, він піддав критиці наявні переконання, що освіта й виховання повинні бути авторитарними, що не варто брати до уваги здібності й нахили дитини. По-друге, він був переконаний, що навчати, – значить розповідати, показувати дітям те, що вони повинні бачити, про що вони повинні вести бесіду або дискусію і, зрештою, у що вони потім повірять. По-третє, метод, яким користується вчитель в навчанні або вихованні дитини, повинен бути найправильнішим, не застарілим і прогресивним.

Ті ідеї, які висунув Г. Спенсер, дуже повільно почали здійснюватися на практиці, особливо в Англії, але зараз вони превалюють у всіх цивілізованих країнах. Г. Спенсер також зміг показати світу, водночас і розвинути ідеї таких мислителів і педагогів, як Коменський, Монтень, Локк, Мільтон, Руссо, Песталоцці.

Тому ми вважаємо, що особливий інтерес до праць Г. Спенсера може виникнути у викладачів і вчителів, які змогли проаналізувати його ідеї крок за кроком, особливо доктрину про науку як найвищі знання, розвиток і застосування їх на практиці.

Спенсер поклав в основу своєї теорії положення, яке багато вчених і педагогів не хотіли помічати. Основною ідеєю його було те, що всі завдання і пояснення мали бути цікавими й приносити радість. Адже тільки сто років тому практично всі вчителі були переконані в тому, що шкільні заняття не можна зробити цікавими. Вважалося, що учень повинен дисципліновано “вбирати” всі необхідні знання. І тільки за допомогою запропонованих Спенсером методів і досвіду викладачі-практики, котрі показали, що будь-яке завдання, навіть дуже складне, може бути виконане учнями із задоволенням, якщо їх зацікавити.

Г. Спенсер дійшов висновку, що, обираючи предмети навчання і засоби навчання, найбільш цікаві для дитини, ми йдемо за законами природи й пристосовуємо наші дії до законів життя. Він уважав, що порядок і методи виховання дітей повинні постійно узгоджуватися з природним процесом розумового розвитку, в чому він повторював знаменитого Песталоцці, розвиваючи його ідею про те, що для самовільного розвитку здібностей існує відома послідовність і необхідні певного роду знання і що, нарешті, обов’язок вихователів зрозуміти це й дати дитині потрібні знання.

Педагогу, за концепцією Спенсера, належить зовнішньо пасивна, але внутрішньо дуже діяльна, відповідальна роль. Ця роль полягає в тому, що педагог повинен розвивати в дитині самостійність і спрямовувати її на вміння самостійно знаходити розв’язки тієї або іншої проблеми. Так, Г. Спенсер підтверджує, що не можна обтяжувати розум дитини абстрагованими висновками, поки вона не засвоїть для себе ті факти, з яких утворилися ці висновки.

Важливим чинником, на думку Г. Спенсера, є дидактичний матеріал, який допомагає управляти фізичними й психічними функціями дитини і містить у собі можливості для самоконтролю помилок, зумовлює максимальну самодіяльність дитини, є унікальним засобом розвитку творчості, інтелекту, уваги, волі, навчання читання, письма, елементарної математики й інших основ наук. Але для цього педагог повинен сам пройти наукову школу, що виховала б у ньому вміння спостерігати, логічно мислити й приймати рішення. І батьки повинні знати основні принципи виховання дітей, тому педагогіку треба викладати в школах.

Критикуючи поширену практику виховання за допомогою доган і покарань, Спенсер пропагував виховання за методом, що пропонував Руссо, – “природних наслідків”: дитина, яка порвала одяг, повинна сама полагодити його, дівчинка, яка так повільно збирається на прогулянку і її мусять всі чекати, залишається вдома й т. ін. “Правильне поведження в житті, – підтверджував Спенсер, – набагато краще забезпечується тоді, коли добрі й погані наслідки вчинків розуміють більше, ніж коли в них просто вірять, покладаючись на авторитет” (7,

45). “Пам’ятайте, – нагадував він своїм читачам, – що метою вашого виховання є істота, яка здатна сама керувати собою, а не істота, керована іншими” (7, 56).

Цікавою є думка Спенсера про те, що дитина, яка звикла до безпосередньої реакції батьків на свої вчинки, ставши дорослою, буде недієздатною самостійно оцінити результати своїх дій. Мабуть, філософ правий і тоді, коли вказує, що метод виховання за допомогою “природних наслідків” привчає вихователя більш серйозно аналізувати свої власні мотиви.

Г. Спенсер, приєднуючись, з одного боку, до ідеалу антикнижного, суто життєвого виховання й освіти, що із часів Відродження пробивався у творах Рабле і Монтеня, а на англійському ґрунті набув розвитку в Локка, з іншого боку – до ідей Руссо, який з’єднав із цими тенденціями культ “науки”, прийшов до дещо нової побудови – до ідеї “наукового” виховання й освіти.

Спенсер виходив у своїй концепції з біологічного початку: він брав той основний факт життя, що є передумовою усього іншого, всякого “змісту життя” (фізичного й психічного) і намагався встановити, що потрібно для підтримки, зберігання, розмноження, збагачення і, можливо, більш високого розвитку життя.

Не менш цікавим є питання фізичного виховання, якому Г. Спенсер приділяв не менш уваги, ніж моральному та інтелектуальному. Він уважав, що необхідно погоджувати домашнє виховання дітей і виховання шкільне із сталими істинами наук; це повинно стати бажаною метою батьків і наставників. Він підкреслював, що і гігієна дітей має зробитися предметом ретельних досліджень, бо наука вже виробила деякі основні принципи, які зумовлюють розвиток усіх організмів, у тому числі й людського. Г. Спенсер уважав за необхідне з’ясувати співвідношення цих основних принципів стосовно фізичного виховання дітей і юнаків.

Перше, чого він торкався, – це питання про дитячий апетит. У старовину люди думали, що чим більше дитина буде їсти, тим краще. Але наприкінці XIX сторіччя серед представників новоутворених класів була вже помітною реакція на користь помірності, виявилася рішуча тенденція – скоріше недогодувати, ніж перегодувати дітей.

Безсумнівно, справедливим є те, що як надмірне, так і недостатнє вживання їжі шкідливе; але з двох цих істин, на думку Г. Спенсера, – остання гірша. Більшість уважають систему обмежень необхідною, хоча вона ґрунтується на недостатньому спостереженні й помилковому міркуванні. Люди, виховані в молодості суворими правилами дисципліни помірності, згодом вдаються до найстрашніших надмірностей.

Далі Г. Спенсер пропонував розглянути звичайні схильності дітей і прийняту систему поведінки з ними. Діти взагалі – великі ласуни.

Більшість батьків стверджують, що це просто пристрасть, але з погляду фізіології, – це цілком виправдано. Цукор, окисляючись у шлунку, сприяє посиленій теплоті в тілі. Іншими словами, природа сама піклується про постачання дитини потрібними корисними речовинами. Поміркуємо тепер, яка розбіжність між інстинктивними потребами дітей і прийнятою системою задоволення їх. Багато батьків замість того, щоб вникнути в причину таких дій дітей, силоміць намагаються заборонити задовольняти їхні потреби. Тому не дивно, що у святкові дні довго стримуване і тому сильне бажання задовольнити свій апетит переходить межі, й діти об’їдаються. Наслідки такого об’їдання змушують старших одностайно стверджувати, що не можна допускати, щоб дитиною керував апетит. Усяке міркування, яке виправдовує такого роду систему втручання, – безглузде; Г. Спенсер стверджував, що якби дітям щодня дозволяли їсти більш смачну їжу, необхідну їхньому організмові, вони не об’їдалися б при першій зручній нагоді.

Потреба організму до їжі визначається багатьма найскладнішими причинами. Він змінюється разом із зміною температури, із гідрометричним і електричним станом повітря, змінюється внаслідок того, чи багато або мало дитина рухалася, багато або мало і що саме вона перед цим їла, нарешті, швидко чи повільно перетравилася вжита нею їжа. Тому Г. Спенсер порушує питання про необхідність батькам і вихователям знати фізіологію.

Потім він переходить від питання про кількість до питання про якість їжі. Цікавим є ставлення Г. Спенсера до вживання дітьми м’яса. Він говорив, що склалася загальноприйнята думка, ніби дітям не варто давати багато м’яса. Така думка, вважає Спенсер, зародилася в середовищі не дуже забезпечених людей на підставі економічних розрахунків, через бажання заощадити гроші. Тому батьки, які не мають достатньо грошей, як завжди, відповідають дітям, що м’ясо некорисне для маленьких хлопчиків і дівчаток. Вищі ж класи, для яких зайві витрати нічого не значать, піддалися частково прикладу більшості, частково впливу ньянок, які походили з бідних верств населення.

Дитяча дієта повинна бути не менш, а скоріше більш поживною, ніж дієта дорослих. Дорослому їжа необхідна тільки для поновлення теплової енергії, яка щоденно витрачається, і для постачання тіла необхідними речовинами. А в дитини, крім відновлення сил і теплоти, надлишок енергії, одержуваної від їжі, йде на утворення нових тканин, тобто на ріст. Тому поживність їжі дуже важлива. Зайва робота шлунка надзвичайно шкідлива для здоров’я дитини та її росту. Суттєву роль відіграє і різноманітність їжі. Г. Спенсер уважав, що в цьому плані дієта молоді в Англії була незадовільною, яка суперечить законам фізіології.

Щодо одягу дітей, уважав Г. Спенсер, погляди більшості батьків і вихователів так само помилкові, як і щодо їжі. Установилася чомусь загальна думка або, імовірніше, несформульована теорія про те, що

на особисті відчуття ніколи не треба звертати уваги, бо вони існують не для того, щоб керувати нами, а щоб втягувати нас у помилки; така, принаймні, установилася думка. А на думку Г. Спенсера, – це величезна помилка; наші фізичні страждання переважно виникають не від того, що ми слухаємося свої відчуття, а від того, що не коримося їм. До відчуттів, які керують нами, треба додати відчуття тепла й холоду; вибираючи одяг для дітей, необхідно взяти це до уваги, інакше можна дуже зашкодити їхньому здоров'ю. Правило таке, що не варто одягатися завжди однаково, але треба одягати такий одяг, який достатньо захищав би тіло від відчуття холоду, яким би слабким воно не було.

Отже, актуальними для сучасної школи є сформульовані Г. Спенсером принципи процесу виховання: спрямованість процесу освіти на всебічний розвиток особистості; єдність навчання і виховання; зв'язок успіхів у навчанні з природою; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання; наочність; самостійність; доступність у навчанні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания дошкольного возраста. - 7-е, перераб. и доп. изд. – С-Пб.: Фототип. и тип. А.Ф. Дресслера. – 1913. – 365с.
2. Дионео. Английские силуэты. – СПб. – 1905. – 167с.
3. Иолли. Народное образование в разных странах Европы. – СПб. – 1900.
4. Спенсер Г. Синтетическая философия. К.: Ника-Центр. – 1997. – С.510.
5. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские. – Минск – 1998. – С. 1385.
6. Spencer Herbert. First Principles. – London. – 1862.
7. Spencer Herbert. Education: Intellectual, Moral and Physical. – London. – 1861.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Миценко Валерій Іванович – старший викладач лінгвістичного факультету соціально-педагогічного інституту “Педагогічна Академія”.

Коло наукових інтересів: концепція індивідуального виховання у педагогічній спадщині Герберта Спенсера.

ІДЕАЛ ВЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Ольга Наумець

У статті розкриваються погляди відомих педагогів на місце і роль учителя в суспільстві.

This article deals with the views of well-known pedagogists about the place and the role of a teacher in the society.

Сумна статистика свідчить про те, що престиж учительської професії сьогодні не високий. Це пояснюється багатьма причинами. Найголовніша з них та, що вчителство не знаходить належної підтримки з боку уряду, держави. Низьке соціально-економічне забезпечення педагогічної галузі. Щорічно протягом останніх 4–5 років на освіту передбачається витратити 10% з державного бюджету, а фінансується лише 6–7%, подекуди й менше. Середня заробітна плата освітянина з відповідною вищою освітою складає близько двохсот гривень на місяць, у той час як прожитковий мінімум становить 324 гривні на одну людину. Школи потребують нового обладнання та капітальних ремонтів, учителі та учні – інноваційних технологій.

Ще одна причина полягає в переоцінці моральних цінностей. Про багатьох учителів сьогодні вже не можна сказати “благочестивий, розсудливий, смиренномудрий, лагідний, стриманий, не п'яниця, не блудник, не хабарник, не гнівливий, не заздрісний, не сміхотворець, не лихослів, не чародій, не басносказатель, не посібник ересей, але прихильник благочестя, в усьому являючи собою взірць добрих діл”, як це передбачалося Другим Статутом Луцької школи ще 1624 року. Окрім того, як зазначається далі, “вчитель повинен і вчити, і любити дітей усіх

однаково, як синів багатих, так і сиріт убогих, і тих, хто ходить по вулицях, просячи шматок хліба. Вчити їх, скільки хто по силах навчитися може, тільки не більш старанно одних, ніж інших” (2, 167).

До факторів, які не роблять професію вчителя привабливою, варто віднести також відсутність профорієнтаційної роботи в школах. Кабінети профорієнтації закриті, вожаті, політінформатори, наставники відійшли в минуле. Тепер уже старші школярі мало піклуються молодшими, не роблять разом з ними багатьох цікавих і розумних справ. І тому навіть педколективові сьогодні важко визначити задатки в школярів до педагогічної професії. Окрім того, до педвузів вступають діти не лише за покликанням, а й ті, в кого батьківський гаманець не дозволяє вступити до більш престижного вузу. Тому саме ця частина студентства найменш мотивована до вивчення курсу “Педагогіки”. Та й сам курс затеоретизований, не вистачає в ньому завдань на моделювання, розв'язання педзадач і розв'язання ситуацій. Неefективний ще подекуди зв'язок зі школами, носіями передового педагогічного досвіду тощо.

Щоб замінити пасивно-байдужий тип ставлення студентів до педдіяльності, очевидно, варто запропонувати їм поряд з курсом “Педагогіки” спецкурс “Технологія виховної діяльності”, метою якого є навчити майбутнього педагога спілкуватися з школярами (3, 104–128). Передбачається також розкрити зміст, методи,

прийоми, форми позакласної виховної роботи з учнями. Все це, на думку авторів І.О. Трухіна та О.В. Безпалька, дасть змогу створити позитивний образ учителя-вихователя. Програма розрахована на 74 години, 44 з них відводиться на практичні заняття. Такий поділ дасть змогу виробити всебічно-ситуативний, а згодом і гармонійно-стихийний тип ставлення студентів до педагогічної діяльності. Адже ще С.М. Шацький, який по праву вважається флагоманом вузівської педагогіки, довів, що розвиток педагогічних вузів відбувається у трьох напрямках:

- науковому (дослідження в галузі педагогічного процесу);
- навчальному (курсівському);
- практичному (в школі).

М.М. Скаткін у статті “Шацький як вчитель” згадує, що С.М. Шацький був стурбований тим, що вуз був центром, який діє однобічно, і не створював серйозного середовища для формування педагога. Він мріяв про педвуз як про центр педагогічної роботи, а не просто як про навчальний заклад, центр, який забезпечував би міцні знання та пропагував нові ідеї, об’єднував навколо себе зацікавлених людей (4, 189). Саме тому до роботи у вищому закладі варто залучати вчителів – носіїв передового педагогічного досвіду, новаторів, ініціативних, творчих людей, здатних запалити в молоді порослі любов до педагогічної професії, передати набуті знання і досвід. Бо інакше виходить так, що про педагогіку молодий учитель згадує, роблячи перші кроки своєї діяльності, коли відчуває, що, наприклад, не здатний впливати на учня, який потребує підвищеної педагогічної уваги, або дуже обмежений в умінні передавати знання та спілкуватися з школярами через брак педагогічних знань. І лише через кілька років, йдучи шляхом “проб” та “помилко”, набуває певного досвіду. Отже, виходить так, що і в школі, і у вузі майбутньому вчителю мало розповідають про те, яким же повинен бути справжній учитель, яка його роль і функції у суспільстві.

Саме про це і йтиметься у даній статті. Матеріали можна використовувати для бесід з метою профорієнтації для учнів старших класів усіх типів шкіл, а також для студентів педвузів та педучилищ з тим, щоб кожний, хто обирає цю найпочеснішу й найважчу професію, бодай хоч на мить замислився над тим, чи зможе він сам особисто, чи готовий стати на цю благородну стезю, якою є учительська, адже здавна відомо, що є дві найдорожчі на Землі людини - це мати, бо вона дає дитині життя, і вчитель, що осяває її, ніби Сонце, добрим, розумним, вічним. Отже, які якості повинні бути притаманні вчителю, освітянину?

Вперше термін дидактика - теорія навчання, тобто “універсальне мистецтво всіх учити всього” був науково обґрунтований відомим чеським ученим-педагогом Яном Амосом Коменським у середині XVII століття у книзі “Велика дидактика”. Роздумуючи над користю цієї науки, великий

просвітитель зазначає, що вона потрібна для батьків, для учнів і вчителів, для шкіл і для держави.

Для вчителів, “які до того не знали дидактики, внаслідок чого, бажаючи виконати свій обов’язок, мучили себе і виснажували свої сили працелюбством і старанністю, намагаючись досягти успіху тим чи іншим способом, вони змінювали метод не без тяжкої втрати часу і праці” (1, 84). Вперше ним були чітко окреслені наукові основи змісту, принципів, форм та методів навчання дітей різних вікових груп, обґрунтована класно-урочна система. До цього “Педагогіка” займала скромний куточок у “Філософії”, бо обидві ці науки вивчали Людину.

У різні часи й епохи педагогіка мала яскраво виражений соціальний характер та була прерогативою держави. Зокрема, давньогрецький філософ Платон (V тис. до н.е.), зазначав, що держава повинна бути общиною рабовласників, в якій філософи-правителі та воїни-захисники держави жили б цілком за рахунок продуктів праці землеробів та ремісників. Виховання дітей панівної верхівки повинно бути справою держави. Після народження діти до 7-річного віку мали, на його думку, передаватись до громадських виховних будинків під нагляд спеціальних осіб. Головними засобами виховання у цей період були ігри, казки, перекази, музика. Із семи років дітей навчали в школах на зразок афінських. Фізичне ж виховання мало наближатись до спартанського. Платон намагався поєднати афінську та спартанську системи виховання.

Інший давньогрецький філософ, учений, енциклопедист, автор відомого твору “Політика” Арістотель (IV тис. до н.е.) обґрунтовує необхідність створення системи державних шкіл, пропонує зміст і методи фізичного, морального, розумового, естетичного виховання лише дітей рабовласників. Йому належить одна з перших спроб дати вікову періодизацію. Серед предметів, які він радить вивчати, чотири: граматики, гімнастика, музика, іноді малювання.

Виховання, школа й педагогічна думка у феодальному суспільстві мали яскраво виражений релігійний, догматичний, схоластичний характер. Особливо великий вплив мала релігія і церква в Китаї, Індії, Єгипті, Сирії, країнах Близького Сходу. В період Середньовіччя у західній Європі склалися в основному такі системи освіти й виховання, як: церковно-монастирські школи, школи рицарського виховання, міські школи та університети.

На епоху Відродження (XIV–XVI ст.) припадає розквіт гуманістичної педагогіки, якій була властива повага до дітей, протест проти фізичних покарань, прагнення до вдосконалення їхніх здібностей. До плеяди педагогів-гуманістів відносять італійського педагога Вітторіно да Фельтре, який відкрив на березі мальовничого озера “Будинок радості”; Франсуа Рабле ~ французького письменника, вченого, відомого

романом “Гаргантюа і Пантагрюель”. Учитель-вихователь Пантократ вилікував хворий мозок Пантагрюеля й очистив його від “всякої скверни”. А щоб краще досягти своєї мети ввів його в товариство місцевих учених, дискусії з якими “повинні були підняти дух і посилити бажання займатись по-іншому і вирізнитись”. Потім учитель склав план занять таким чином, що Гаргантюа не втрачав ні хвилини: весь його час йшов на набуття необхідних знань (1, 63). Пантагрюель отримав гармонійний розвиток набуттям наукових знань у поєднанні з практичними вміннями та моральним, фізичним й естетичним вихованням. Йому читались книги Плінія, Афінея, Гемодора, Арістотеля, Еліана та ін., він спостерігав за небесними світилами, “возимел особое пристрастие к числам”, грав на декількох музичних інструментах, зокрема на лютні, спінеті, арфі, флейті, віолі і тромбоні; добре їздив на стрійовому коні, займався вольтижуванням – змушував коня перестрибувати через канали, брати бар’єри тощо; плавав у глибоких місцях на спині й на боку, з книгою в руці перепливав Сену, не замочивши жодної сторінки та ще тримаючи плащ у зубах, з допомогою однієї руки піднімався на пароплав; піднімав гирі у 8700 квінталів вагою кожна. На спортивних приладах грав з першими силачами, молився Господу Богу, ходив на публічні лекції, відвідував крамниці аптекарів, розглядав листочки, плоди й корінці, насіння різних рослин тощо. А в години дозвілля читали книги, веселились, співали, танцювали, ловили жаб, раків, перепелів. І все це під керівництвом учителя.

Видатний англійський філософ-матеріаліст, педагог XVII століття Джон Локк у праці “Думки про виховання” приходиться до висновку, що той, хто має справу з дітьми, повинен досконало вивчити їхні натури й здібності для того, щоб знати, в який бік вони легко схиляються і що до них підходить, які їхні природні задатки, як їх можна вдосконалити і на що вони зможуть знадобитись (1, 175). І далі зазначає, що батьки самі повинні шанувати вихователя і змушувати всю сім’ю таким же чином ставитись до нього. Інакше ви не можете розраховувати, що ваш син буде ставитись з повагою до людини, до якої батько й мати, за його спостереженнями, ставляться зневажливо. “І безплідними будуть намагання вихователя використати в своєму вихованцеві ваду або непристойну рису, яку він допускає в самому собі” (1, 179–180). Педагог дає багато цінних порад з приводу того, що треба робити, щоб бути фізично здоровим, добре освіченим і морально вихованим. Спочатку він радить загартовувати організм дитини (“в здоровому тілі – здоровий дух”), потім прищепити їй гарні манери, і коли ви попкікуєтесь про це, то можна додавати й навчання “найбільш легким способом”. Після того, як дитя навчиться читати англійською мовою, навчайте її письма. Потім приступайте до вивчення французької й латини методом розмови й читання, а не з

допомогою граматичних правил. Одночасно з цим можна вводити арифметику, географію, хронологію, історію та геометрію, згодом астрономію. Англійський джентльмен, а саме таким хоче бачити свого вихованця Джон Локк, повинен обов’язково знати закони й право. “Я не знаю посади – від мирового судді до міністра, – яку б він міг з успіхом виконати без цих знань”. Окрім того, великі люди давнини дуже добре могли поєднувати ручну працю з державними справами і не вважали приниженням своєї гідності займатись подібною працею у вигляді відпочинку від своїх справ. Відпочинок полягає не в бездіяльності, а в зміні занять. “Копання землі, посадка дерев... могли б бути розвагою, як і будь-який модний спорт, якби лише люди навчились знаходити задоволення в цьому”. Для того щоб, юнак замислився над тим, скільки ж зусиль та праці коштувало батькам не тільки рахувати, а й наживати гроші, йому треба видавати стільки грошей, скільки він може поррахувати”. Однак для людини, яка не звикла ні до чого іншого, окрім гонитви за втіхою, це робити, виявляється, дуже важко. Врешті-решт вона повинна визнати, що ніщо не може краще утримати людину в певних межах, як постійне рахування стану своїх справ шляхом регулярного ведення рахунку.” (1).

Ідею “вільного” виховання пропагує в своєму творі “Еміль, або Про виховання” Жан-Жак-Руссо. “Природа хоче, щоб діти були дітьми, перш ніж стануть дорослими. Якщо ми хочемо порушити цей порядок, ми відтворимо скоростиглі плоди, які не будуть мати ні зрілості, ні смаку і не загаяться зіпсуватись: у нас вийдуть юні лікарі і старі діти. У дитинства свої власні погляди, свій власний спосіб думок і почуттів, і нема нічого більш нерозсудного, ніж замінити його нашим; вимагати від дитини в 10 років розсудливості все одно, що вимагати від неї 5 футів росту” (1, 214). Найкращий засіб навчити дитину читати – це виробити в неї бажання вчитися. Важливим є те, щоб вона розуміла, чого навчається і на що їй це буде потрібно. Слід висловлюватись, наскільки це можливо, в діях, а казати словами лише те, що не можемо зробити.

Дені Дідро – французький філософ-матеріаліст у книзі “Систематичне спростування книги Гельвеція “Людина” зазначає ті якості, якими повинен володіти гарний вчитель. Це насамперед глибоке знання предмета й чесне, чутливе серце: “Якщо заняття вчителя будуть добре оплачуватись, якщо його професія буде шанованою, якщо отримана ним нагорода буде єдиним джерелом його існування і якщо він знає, що втративши посаду, він лишиться і поваги, і засобів до життя, ручаюсь, що вчитель буде добросовісним” (1, 261). Д. Дідро радить також робити доплату до заробітної плати вчителям для оплати житла. А ще потрібно забезпечувати їхню старість та інвалідність. Вчитель повинен робити вигляд, що сам вчиться і працює з учнями, наприклад, він може скористатися методом навмисної помилки.

- “Не ризикую висловлюватися з приводу того, дозволено чи недозволено вчителям брати подарунки або інші хабарі від батьків. Дозволити – означає породити зловживання, заборонити – ще не означає перешкодити цьому. Видання заборонних законів, виконання яких викликає утруднення – погана політика” (1, 263).

Фрідріх Вільгельм Адольф Дістервег – видатний німецький педагог другої половини XVIII – першої XIX століття у праці “Керівництво до освіти німецьких учителів” вивів правила, якими повинен керуватись педагог. Серед них такі, як:

- 1) Навчай природовідповідно.
- 2) Керуйся при навчанні природними ступенями розвитку дитини.
- 3) Починай навчання, виходячи з рівня розвитку учня і продовжуй його послідовно, безперервно, без пропусків і ґрунтовно.
- 4) Не вчи того, що для учня, коли він це вчить, ще не потрібно, не вчи того, що для нього в майбутньому не буде більше потрібно.
- 5) Навчай наочно.
- 6) Переходь від близького до далекого, від простого – до складного, від більш легкого – до більш важкого, від відомого – до невідомого.
- 7) Веди навчання не науковим, а елементарним способом.
- 8) Пов’язуй знання з умінням, змушуй учня тренуватись до тих пір, поки вивчене не зробиться надбанням підсвідомого перебігу його думок.
- 9) Ніколи не вчи того, чого учень ще не в змозі засвоїти.
- 10) Піклуйся про те, щоб учні не забували того, що вивчили.
- 11) Не муштрувати, не виховувати й не навчати для випадку, а закласти загальні основи людського, громадянського й національного виховання.
- 12) Привчай учня працювати, змусь його не тільки полюбити роботу, але і настільки з нею зріднитись, щоб вона стала його другою натурою.
- 13) Рахуйся з індивідуальністю твоїх учнів.

Щодо правил навчання, які стосуються навчального матеріалу, Фрідріх Вільгельм Адольф Дістервег рекомендував такі, як:

- Розподіляй матеріал кожного навчального предмета згідно з рівнем і законами розвитку учня.
- Затримуйся головним чином на вивченні основ.
- При обґрунтуванні мимовільних положень повертайся частіше до першооснов і виводь перші з других.
- Розподіляй кожний матеріал на відомі ступені й невеличкі завершені частини.
- Вказуй на кожному ступені окремі частини наступного матеріалу і, не допускаючи суттєвих перерв, наводь з нього окремі дані, щоб розпалити зацікавленість учнів, не задовольнивши її, однак, повною мірою.
- Розподіляй і розташовуй матеріал таким чином, щоб (де тільки можливо) на наступному

ступені при вивченні нового знову повторювався попередній.

- Пов’язуй споріднені за змістом предмети.
- Переходь від предмета до його визначення, а не навпаки.
- Рахуйся при виборі методу навчання з природою предмета.
- Розподіляй навчальний матеріал не на основі надуманих понять, загальних схем, а завжди розглядай його всебічно.
- Виводь наступні положення не через загальні дії, а розвивай їх з природи предмета
- Зміст навчання повинен відповідати рівню сучасної науки.

Стосовно правил щодо відповідності зовнішніх умов, часу, місця, положення необхідно рахуватись з місцем положення вихованця, навчати культуровідповідно.

Вчитель повинен прагнути зробити навчання цікавим, навчати енергійно, змушувати учнів правильно викладати матеріал, стежити за вимовою, наголосом та логічною будовою мови.

Відомий український педагог Олександр Васильович Духнович у своїй книзі “Народна педагогія” напише: “Педагогія єсть художество художеств, посеми у педагог всех художников со взором звания своего превышает, он бо єсть который не некую ломкую вещь, но человека й человечества устрояет” (Там же, 517–522). Наставник повинен бути обдарованим особливими якостями, зокрема:

1. Той, хто бажає вчити, повинен мати справжнє покликання до цієї служби.
2. Повинен мати добрі й правильні знання і відомості з того предмета, який хоче викладати іншим.
3. Повинен мати чистий і непорочний норов і процвітати добродіями.
4. Повинен бути вже від природи лагідним, поважним, з повним характером.
5. Повинен учнів своїх любити та їхню любов також для себе заслужити.
6. Від природи треба йому володіти легким, зрозумілим способом викладання.
7. Повинен мати потрібні засоби для навчання й наставлення.
8. Повинен добрий порядок поважати.

Хто цих властивостей від природи дарованих не має, той не принесе в педагогічній сфері ніякої користі, і краще йому відмовитися від цієї служби, ніж коли-небудь перед судом Божим жадливо відповідати за недоліки й бути навіки покараним.

Вчитель повинен відвертати дітей від марнослів’я; створювати для них не розбещене життя, а таке, щоб язик стримувати, гнів перемагати, руки на взяття чужого майна не простягати; вчити казати правду; не дозволяти тайком шепотіти; не давати прізвиська; намагатися поширювати й зміцнювати любов між дітьми; з особливою ретельністю спостерігати юнацтво обох статей з боку хтивості чи любострастя; звертати

увагу на те, щоб діти не розлютовувались, між собою не сварились, а ніжно один з одним поводитись; привчати гарно говорити, стерегтись гідких, безсоромних і сварливих слів. На совість учителя хай буде покладено і те, щоб у дітях збудив народолюбство і в серцях їхніх засвітив любов до своєї народності. І на закінчення О.В.Духнович звертається з таким закликком:

“Учителі! Вы есть соль, вы есть просветители народа - народа доселе оставленного, народа, просвещения требующего! Вам отдают родители дражайши свои сокровища... да вашим попечением, вашим руководством истребится зло, а процветает добродетель” (2).

Видатний російський педагог XIX століття – “учитель російських вчителів” Костянтин Дмитрович Ушинський у передмові до праці “Людина як предмет виховання” зазначав, якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона і повинна знати її також у всіх відношеннях. Для цього він радив відкрити педагогічні або ж антропологічні факультети. До речі, ця думка була висловлена в історії педагогіки вперше. Педагог зазначав, що ми досі готували технологів, агрономів, інженерів, лише вихователів не готували, дбали про здоров'я свого тіла й кишеню, а не про моральне здоров'я, дбали більше про багатство, ніж про виховання. То чого ж ми повинні дивуватися, що справа виховання ведеться погано й що моральний стан сучасного суспільства аж ніяк не відповідає його чудовим біржам, залізницям, фабрикам. “Педагогіка – не наука, а мистецтво – найобширніше, складне, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науки”, – відзначав Костянтин Дмитрович. Тому вчитель потребує антропологічних знань, серед яких чільне місце посідає анатомія і фізіологія людини, медицина і психологія. У Німеччині майже кожний вихователю обізнаний принаймні з психологічною теорією Бенеке, в Англії - читав Локка та Ріда. К.Д. Ушинський у цьому разі говорить про користь педагогічної літератури, якої у нас в Росії обмаль і вона часто перекладна, не враховує нашої ментальності. Звичайно, не можна вимагати від вихователя, щоб він був спеціалістом в усіх науках, з яких можна почерпнути основи педагогічних правил, але можна й треба вимагати, щоб жодна з цих наук не була йому зовсім чужою, щоб він з кожної міг розуміти популярні твори. Адже в нас вихователю, скільки-небудь обізнаний з психологією, є дуже рідким винятком, а психологічна література, навіть перекладна, дорівнює нулю.

Вихователю повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є в дійсності, з усіма її слабкостями, в усій її величч, з усіма її буденними дрібними потребами, великими духовними вимогами. Вихователю повинен знати людину в сім'ї, в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті зі своєю совістю, у будь-якому віці, у всіх

класах, у всіх становищах, у radoшах і горі, в приниженні й у величчі, в розквіті сил і в недужі, серед необмежених надій і на смертному одрі, коли слово людської втіхи вже безсиле. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру. Тільки тоді буде він спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, а засоби ці величезні! Видатний педагог дає рекомендації, як розвивати пам'ять, загартовувати волю, говорить про педагогічний такт і користь передового педагогічного досвіду. Доводить, що в справі виховання досвід має значення лише тоді, коли ми можемо показати психічний зв'язок між даним заходом і тими результатами, які ми йому приписуємо. У статті “Про народність у громадянському вихованні” К.Д. Ушинський неодноразово підкреслює: “Як не можна жити за зразком іншого народу, яким би принадним не був цей зразок, так само не можна виховуватись за чужою педагогічною системою, яка б вона не була струнка й добре обдумана. Кожний народ щодо цього повинен випробувати свої власні сили” (1, 167).

К.Д. Ушинський зазначав: “У вихованні все повинно ґрунтуватись на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti й програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання. Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, яке проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може вплинути на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер” (6, 559).

Видатний педагог-гуманіст другої половини XX ст., наш земляк В.О. Сухомлинський, кому по праву належать слова “Серце віддаю дітям”, залишив нам у спадок 360 монографій. Кращі з них: “Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина”, “Сто порад учителеві”, “Розмова з молодим директором школи”, “Духовний світ школяра” та інші створюють образ ідеального вчителя-людинотворця, громадянина.

Звучать настановами, порадами, гімном для тих, хто своїми руками, серцем торкається нижніх дитячих душ, викарбувані ним наступні рядки:

Т.ІІ.С.340. Учителю віддає свою енергію, свій розум і талант, своє життя в ім'я того, щоб ти став справжнім громадянином нашої любимой Батьківщини. Учителю творить людину... Учителеві треба мати величезний талант любові до людини і безмежну любов до своєї праці і насамперед до дітей, щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливості почуттів, – а без цих якостей праця педагога перетворюється в муку.

C.347. Дітей скоряє закоханість вчителя в знання. Навчіть свого вихованця думати, і він усе життя згадуватиме і шануватиме вас як наставника розуму й моральності.

C.420. Місія школи, наше з вами найважливіше завдання, дорогої колего, – боротися за людину, переборювати негативні впливи і давати простір позитивним. А для цього необхідно, щоб особистість вчителя найбільш яскраво, дійово і благотворно впливала на особистість учня.

C.421. Учительська професія - це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється.

C.423. Наріжний камінь педагогічного покликання - це глибока віра в можливість успішного виховання кожної дитини.

Є ще одна риса, без якої, по-моєму, неможливе педагогічне покликання. Я б назвав цю рису гармонією серця й розуму. Навряд чи є інші професії, крім професій педагога й лікаря, які вимагали б стільки сердечності.

C.429. В учителів, які не вміють бачити й відчувати світ дитинства, часто спостерігаються неврогенні розлади.

C.433. Легко сказати: будьте доброзичливі. Але доброзичливість треба виховувати, і виховується ця властивість душі тільки тоді, коли вона – взаємна, тобто, коли педагог бажає добра учневі, а учень – педагогові.

C.437. Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб, розкривши сили і можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці. А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація - і в змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі.

C.453. Прагніть того, щоб знання були не кінцевою метою, а засобом, ... жили в розумовій праці школяра, духовному житті колективу, у взаєминах...

C.479. Без активної розумової праці неможливі ні інтерес, ні увага школярів.

C.482. Вважайте справою своєї честі, щоб предмет, який ви викладаєте, учні вважали найцікавішим, щоб якомога більше підлітків як про щастя мріяли про творчість у сфері науки, основи якої ви викладаєте у школі.

C.509. ... створюйте свою власну бібліотеку...

C.559. ... вихованець – дзеркало вихователя.

C.560. По-справжньому любить свій предмет лише той педагог, який на уроці викладає соту частину того, що знає.

C.643. Не придушити й зламати, а підняти й підтримати, не знеособити внутрішньої духовної сили дитини, а утвердити почуття власної гідності - тільки так треба здійснювати свою владу над дитиною, і тільки за цієї умови ваша влада може бути мудрою. Якщо дитина робить щось “не так”, не допускайте “сильних”, “вольових” засобів впливу на неї. Не допускайте, щоб у вашу складну лабораторію гуманізму увірвався стук кулака по столу й окрик. Нехай не приваблює вас перспектива

побачити рухливого, сміхотливого, вічно невгамовного пустуна згаслим, пригломшеним, із сумними, погаслими очима, зігнутих і нещасних – погана це перспектива.

T. I. c. 38. До тих пір, коли ти вмієш нянчити цю дитину, в твоїх руках стають тонкими, мудрими інструментами і слухняність, дисципліна, відповідальність, допитливість.

Специфіка роботи вчителя така, що він постійно оцінює роботу своїх вихованців, характеризуючи якість знань, а значить, і якість праці. Оцінка має яскраво виражений моральний смисл. В ній закладений стимул, під впливом якого в дитині повинно утверджуватися прагнення бути хорошою і не бути поганою.

C.101. Тільки завдяки тому, що кожний педагог стає центром інтелектуального життя, у школі з'являються вихованці здібні, талановиті, обдаровані, які набагато випереджають своїх ровесників в тій чи іншій сфері діяльності.

C.197. Школа - це, образно кажучи, тонкий і чутливий музичний інструмент, який творить мелодію людської гармонії, що впливає на душу кожного вихованця, але творить тоді, коли цей інструмент добре настроєний, а настроє його особистість педагога, вихователя.

...Педагог створює потрібне йому ставлення колективу вихованців, як єдиного цілого, до самого себе. Лише тоді, коли він зумів це зробити, можливий і належний його вплив на вихованців – вплив безпосередній, а також здійснюваний через колектив на кожну особу, і через окремих осіб – на колектив.

C.198. ...Педагог виховує передусім своєю думкою, своїм мисленням. І педагогічна діяльність – це насамперед праця думки, спрямована на те, щоб одухотворити вихованців бажанням знати, мислити, мати правильні погляди на навколишній світ.

Справжня освіченість педагога виявляється в тому, що в його особі вихованці знаходять провідника до вершини моралі, в його словах вони чують заклик бути вірними своїм переконанням і непримиренними до зла.

C.199. Справжній вихователь той, про кого можна сказати, що він прагне, щоб діти, підлітки, юнаки дістали правдиві відповіді на всі питання, які їх хвилюють, щоб на зорі їх життя не було роздоріжжя і розчарувань.

C.199. ...У школі, де педколектив є мудрим охоронцем неминуючих моральних та інтелектуальних цінностей, молодий педагог швидко і безболісно стає майстром навчання і виховання.

C.324. Якщо інтелектуальна сфера духовного життя обмежується тільки уроками, якщо в школі панує зубріння, усвідомлення свого відставання у вивченні тієї чи іншої дисципліни може породити в підліткові зневіру у власних силах.

C.428. Виставляти перед очима колективу недоліки і хвороби особистості – дуже складна

справа, що вимагає великого такту, чуйності, високої культури.

С.587. Дитина не може жити без сміху, а дехто з учителів забуває про це. Дитячі витівки легко знешкодити. Чим? Гумором, тільки гумором учителя.

С.592. Що приваблює дітей в особі вчителя..? Гармонійна єдність ідеалів, принципів, переконань, поглядів, уподобань, смаків, симпатій та антипатій, морально-естетичних засад у словах і вчинках педагога – ось що є тим вогником, який притягає юні душі, стає для юнацтва провідною зіркою.

С.612. Кожен педагог повинен бути добрим спеціалістом із свого предмета. Він пильно стежить за “переднім краєм” науки, основи якої-викладає.

Початок третього тисячоліття ознаменований формуванням високого рівня професіоналізму. Тож сподіваємось, що, прочитавши цю статтю, все більший кількості людей захочеться обрати цю – найдавнішу, найпочеснішу серед усіх, найтернистішу і найблагороднішу професію - вчителя. Вчителя з великої літери.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. /За заг. ред. С.А.Литвинова. - К.: Рад. школа, 1961.
2. Мельничук О.С. Історія педагогіки України. Навчальний посібник. Кіровоград, КДПУ ім. В.В.Винниченка. 1998. – С.167
3. Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів. МО України, Інститут змісту і методів навчання. - К.: 1998.
4. Бойко А.М. Основна парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями). К., 1996.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5т. Т.І., Т.П., К., Радянська школа, 1976.
6. Три елементи школи: В кн. К.Д. Ушинський. Твори. Т.І. К., Радянська школа, 1954. – С.-559.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наумець Ольга Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка вчителів та студентів.

ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Ганна Неділько, Валентина Чебоненко

У статті на підставі аналізу зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної літератури зроблена спроба визначити батарею методик, яка дає можливість охарактеризувати індивідуальні психолого-педагогічні особливості учня та можуть бути методичним інструментарієм для практичного використання в повсякденній роботі класним керівником протягом навчального року.

Having analyzed the foreign and home psycho-pedagogical literature in this article the author tried to define the battery of methodology, which gives possibility to characterize the individual psycho-pedagogical peculiarities of the student.

Важливе значення для ефективності функціонування виховної системи має інформація про її стан і діагностику як спосіб одержання цієї інформації.

На сучасному етапі розвитку школи вчитель повинен володіти діагностичними вміннями тому, що діагностика забезпечує вивчення навчально-виховного процесу, сприяє виявленню передумов, умов і результатів педагогічного процесу. Як показує практика, тільки за умови комплексної соціально-психологічної діагностики кожного учасника навчально-виховного процесу можна говорити про психолого-педагогічний аналіз(5).

У роботі класного керівника чимало суперечностей виникає з приводу психолого-педагогічної характеристики, яка є однією із складових соціально-психологічної діагностики.

Кіровоградський обласний Центр практичної психології і соціальної роботи на підставі аналізу зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної

літератури розробив психолого-педагогічну характеристику, яку заповнює класний керівник.

Характеристика складається з таких частин: соціально-демографічний паспорт; індивідуально-психологічні особливості; емоційно-вольові процеси, пізнавальні процеси, висновки та рекомендації.

Для заповнення цієї характеристики ми пропонуємо класним керівникам використовувати діагностичні методики, які є найбільш дійовими для зібрання та обробки інформації відповідно до кожного учня.

Аналізуючи анкети, вчитель дізнається про нахили, інтереси, уподобання, можливості та проблеми учня, про ставлення до колективу, до речей, до праці, а також робить прогноз професійної спрямованості тощо.

Щоб заповнити одну із частин психолого-педагогічної характеристики (індивідуально-психологічні особливості учня), знадобляться методики з виявлення темпераменту, здібностей, самооцінки.

Для дослідження типу темпераменту вчитель може використовувати тест "Твій темперамент" А.Белова. Ця методика уможливіло встановити не лише переважальний тип темпераменту, але й різноманітні його властивості.

Тест поділяється на 4 частини. У першій розписані якості та властивості холерика, в другій – сангвініка, в третій – флегматика, в четвертій –

меланхоліка. Учитель зачитує по черзі всі властивості, а учні повинні вибрати саме ті, які найбільше відповідають їм. У кінці проведення методики вчитель підбиває підсумок: в якій з 4-ох частин властивостей більше, той тип темпераменту й домінує.

Темперамент є результатом поєднання різноманітних біологічних компонентів, уведених у функціонування системи поведінки. Отже, це узагальнена, своєрідна система властивостей та індивідуальної поведінки[3].

Іншою індивідуальною особливістю учня є його здібності. Здібності поділяються на загальні, від яких залежить легкість оволодіння знаннями та різноманітними видами діяльності, і спеціальні, завдяки яким людина в змозі домогтися високих результатів у конкретній діяльності.

Для визначення спеціальних здібностей (вияву нахилів) пропонуємо тест-опитувальник "КОС"[3]. За його допомогою класний керівник визначить рівень розвитку комунікативних та організаційних схильностей. Тест містить 40 запитань. Відповіді фіксуються у бланку. На бланкові надруковано номери запитань. Потім учитель проводить інструктаж:

- якщо відповідь на запитання позитивна, тобто учень згоден з тим, що запитується, то на бланковій відповідній номер підкреслюється;
- якщо відповідь негативна, тобто учень не згоден, то відповідний номер закреслюється;
- запитання мають загальний характер і не можуть вмістити всіх необхідних подробиць, тому учні повинні уявити собі дані ситуації і не замислюватись над деталями;
- не слід витрачати багато часу на обмірковування;
- відповідаючи на будь-яке з питань, треба звертати увагу на його перші слова й узгоджувати відповідь з ними;
- учні не повинні прагнути справити приємне враження. Важливо бути щирим під час відповіді.

Аналізуючи результати, дається оцінка рівня комунікативних та організаційних схильностей (за п'ятибальною шкалою). Діти з низьким рівнем вияву цих схильностей отримають 1 бал, з високим рівнем – 5 балів.

Щоб заповнити наступну частину психолого-педагогічної характеристики (емоційно-вольові процеси), пропонуємо методику дослідження імпульсивності та кольорів настрою.

Використовуючи методику кольорів настрою, класний керівник дізнається про емоційний стан кожного учня. Емоційний стан впливає на діяльність у навчально-виховному процесі, тому що емоції – це психічна форма переживання людини.

В основі дослідження настроїв покладена методика А.М.Лутошкіна[3]. Він розробив шкалу кольорового діапазону настроїв із 8 кольорів: червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, фіолетовий, чорний та білий. У кожного учня має

бути набір цих 8 кольорів, з якого потрібно вибирати той, що відповідає настрою.

Для визначення емоційного стану за допомогою кольору пропонується шкала кольорового діапазону настроїв і пояснюється принцип її використання. Учні повинні знати характеристику кожного кольору. Вибравши колір, який відповідає настрою сьогодні, учень заносить його до кольороматриці настроїв. Вона може мати такий вигляд:

Кольороматриця настроїв											
№ п/п	Прізвище, ім'я, по батькові учня	число і місяць									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	і т.д.
1	Андрєєва В. А.	ч	о	о	з						
2	Бондаренко В.М.	ж	з	з	б						
...	і т. д.										

Матрицю можна заповнювати кольоровими олівцями чи фломастерами. Настрій кожного учня фіксується в клітинці на перехресті його прізвища з датою заповнення. Окрім фіксації в кольороматриці результатів самодіагностики емоційного стану, важливо вести щоденник спостережень. У щоденнику записують, відповідає чи не відповідає самодіагностований настрій реальному, а також основні події дня, які могли вплинути на настрої (екзамен, результати контрольних робіт, святкові дні та ін.).

Аналізуючи емоційні стани учнів (щодня, в кінці тижня) учитель може виявити деякі відхилення, такі, як:

- дуже затяжний стан суму, тривоги, незадоволеності;
- невідповідність емоційних станів життєвим ситуаціям;
- надмірну, хронічну емоційну збудженість (у формі радісно-піднесеного настрою);
- різку полярність у тональності емоційних станів;
- тривалу одноманітність емоційних станів.

Відповідно чого класний керівник може надати допомогу або спланувати корекційну діяльність.

Для дослідження вольових процесів учитель може використовувати тест-опитувальник В.А.Лосенкова, що виявляє рівень імпульсивності [3]. Опитувальник складається з 20 запитань, до кожного з яких додано чотирибальну шкалу відповідей. У тесті немає "поганих" і "гарних" відповідей, тому відповідати учні повинні щиро. Перевагу треба надавати тій відповіді, яка перша спадає на думку.

У процесі обробки результатів підраховують величину показника імпульсивності, якій відповідає сумі балів, набраних за всіма шкалами тесту-опитувальника.

Імпульсивність – це риса, протилежна вольовим якостям (цілеспрямованості й наполегливості). Чим більша величина показника імпульсивності, тим більша імпульсивність і менша цілеспрямованість та наполегливість. Імпульсивні діти часто мають невизначені життєві плани; в них не має інтересів, і вони захоплюються то одним, то

іншим. Учні, в яких низький рівень імпульсивності, навпаки, цілеспрямовані, мають чіткі ціннісні орієнтації, виявляють наполегливість у досягненні поставленої мети, намагаються довести розпочате до кінця. Якщо імпульсивність висока, то вчитель складає програму самовиховання на збільшення цілеспрямованості.

Велику увагу класний керівник повинен приділяти й пізнавальним процесам учнів. До цих процесів належать: відчуття, сприймання, пам'ять.

Для визначення деяких особливостей запам'ятовування пропонуємо методику для визначення переважального типу пам'яті [3]. Вчитель виявляє переважальний тип пам'яті за допомогою різних типів подання словесного матеріалу. Дослідження складається з 4 серій. У першій серії вчитель зачитує слова для запам'ятовування (слухове сприймання). У другій показує слова для зорового сприймання, причому кожне слово має бути чітко написано на окремій картці, в третій – використовує моторно-слухову форму подання слів і в четвертій – комбіновану, яка поєднує в собі слухове, зорове та моторне сприймання матеріалу.

Щоб не було перевантажень під час визначення типу пам'яті, для кожної серії досить підготувати ряд із 10 слів. Між серіями обов'язкова 5хвилинна перерва, а перед четвертою серією – 10 хвилин.

У першій серії вчитель виразно з інтервалом 3 секунди читає слова для запам'ятовування. Після зачитування робиться пауза на 10 секунд. Потім подається команда "Пишіть!", і діти відтворюють запам'ятоване.

У другій серії класний керівник показує слова, написані на окремих картках. Показування кожного слова має відповідати тривалості читання слова в першій серії, інтервал між словами такий самий (3 секунди). Після показу слів і паузи на 10 секунд подається команда "Пишіть!".

У третій серії вчитель пропонує слухати слова й "записувати" їх ручкою у повітрі, щоб забезпечити моторну форму сприймання матеріалу. Все інше робиться так само, як і в попередніх серіях.

У четвертій серії не тільки зачитуються слова, а й пропонується записувати їх на окремому аркуші, а після записування останнього, десятого слова, аркуші перевертають, і за командою учні на звороті відтворюють запам'ятоване. Причому темп читання та паузи між словами залишаються такими самими, як і в попередніх серіях.

Переважальний тип пам'яті при різних типах подання словесного матеріалу визначають порівнянням кількості правильно відтворених слів у кожній з 4-ох серій. Нормальним обсягом безпосередньої пам'яті слід уважати запам'ятовування 5–9 слів. Якщо в якій-небудь серії учень запам'ятав усі 10 слів, він використав якусь систему засобів, про яку бажано дізнатися із самозвіту та спостережень.

До пізнавальних процесів належить і сприймання. Під сприйманням розуміють цілісне відображення предметів і явищ дійсності та сукупності їхніх властивостей. Сприймання можливе завдяки відчуттям. У кожного з нас серед органів відчуття є як би головний, котрий швидше та частіше інших реагує на сигнали й подразники зовнішнього середовища. Для визначення панівного типу сприйняття пропонуємо тест "Раз побачити чи почути?" [7]. Цей тест допоможе вчителю дізнатись, які органи відчуття швидше "відгукуються" при контактах з навколишнім світом: зір, слух чи дотик. Тест складається з 48 тверджень. Вчитель читає їх, а учні відповідають "згоден" чи "не згоден". У таблиці обводять кружечком номери тих тверджень, на які відповіли "згоден".

На основі відповідей учнів, вчитель за допомогою "ключа" робить обробку результатів: підраховує, в якому з 3-х розділів більше кружечків – це і є головний тип сприйняття (зоровий, слуховий, тактильний). Ці результати вчитель може використовувати при поясненні нового матеріалу, тобто здійснювати індивідуальний підхід. Наприклад, для групи дітей, в яких переважає зоровий тип сприйняття, дати можливість прочитати, побачити.

Підлітковий вік – важливий етап на шляху до становлення дорослої людини. Це пора досягнень – інтенсивного формування самооцінки й самосвідомості, моральних понять, уявлень і переконань, набуття нової соціальної позиції.

У підлітковому віці йде інтенсивна робота особистості над собою і своїм місцем у суспільстві, тобто її розвиток і соціалізація. Конкретним втіленням суспільства для підлітка є та група, до складу якої він входить. У школі такою групою є клас, де навчається учень. Уміння визначити місце підлітка в структурі взаємин класу – одне з комплексних, великих спрямувань у роботі класного керівника.

Отже, для того, щоб краще зрозуміти внутрішній світ, проблеми підлітка, необхідно його вивчити в групі однолітків. Від того, як ставиться учень до класу, великою мірою залежить його самопочуття і місце в класі.

Ми пропонуємо методику "Оцінка стосунків підлітка з класом (за Е.І.Роговим) (9). Вона призначена для визначення можливих "типів" сприйняття індивідом групи. Таких типів є три:

Тип 1. "Індивідуалістичний". Учень цього типу сприймає клас як перешкоду своєї діяльності або ставиться до нього нейтрально. Клас не є для нього самостійною цінністю. Це виявляється у відхиленні від спільних форм діяльності, надається перевага індивідуальній роботі, учень уникає контактів з класом.

Тип 2. "Прагматичний". Учень сприймає групу як засіб для досягнення особистих цілей. Клас при цьому сприймається й оцінюється учнем з погляду "корисності" для себе. Учень віддає перевагу тільки

тим учням, які більш авторитетні, компетентні, які розв'язання важких проблем можуть узяти на себе.

Тип 3. "Колективістський". Учень сприймає клас як самостійну цінність. На першому плані в нього завжди клас й окремі учні, він зацікавлений як в успіхах класу, так і окремо взятого однокласника, також він прагне зробити свій внесок у групову діяльність.

На основі трьох типів сприйняття індивідом групи була розроблена спеціальна анкета, за допомогою якої класний керівник може виявити домінування того чи іншого типу сприйняття учнем класу. При розробці цієї анкети було використано тест для вивчення спрямованості особистості та методики визначення рівня соціально-психологічного розвитку колективу. Після цього на основі експертної оцінки були відібрані найбільш інформативні для розв'язання поставленого завдання судження.

Тому класний керівник для визначення сприйняття учнем класу використовує анкету, яка складається з 14 пунктів-суджень. Вони містять у собі 3 альтернативні відповіді. В кожному пункті альтернативи розташовані в різному порядку, й кожна альтернатива відповідає відповідному типу сприйняття учнем класу. Проводячи анкетування, вчитель повинен звернути увагу дітей на те, що "поганих" і "гарних" відповідей в анкеті немає, і на кожне питання може бути тільки одна відповідь, яка виражає саме їхній погляд.

На основі відповідей учнів учитель за допомогою "ключа" робить обробку результатів, де кожній вибраній відповіді приписується один бал. Бали, які набрав учень, додаються за кожним типом сприйняття окремо. Переважальна кількість балів відповідає відповідному типу сприйняття.

Одним з найважливіших стратегічних рішень у житті людини є вибір професії. Обираючи її, особистість здійснює тим самим не тільки вибір виду занять, а й складний акт самовизначення. Вибір професії визначає:

- ким бути, тобто яке місце зайняти в системі суспільного поділу праці;
- до якої соціальної групи належати, тобто відповідний соціальний статус особи;
- де працювати, бо вибір професії пов'язаний і з вибором місця проживання;
- з ким працювати, оскільки професії розрізняються за відсотком чоловіків та жінок, віком, соціальним складом тощо;
- який стиль життя обрати (1).

Вдосконалення профорієнтаційної роботи із школярами, підготовка їх до свідомого вибору професії – один з важливих напрямків діяльності класного керівника. З цього погляду важливим завданням є озброєння вчителя такими методами вивчення особистості учнів, які він міг би використати, надаючи допомогу учням у професійному самовизначенні.

У методичних розробках з проблеми профорієнтації наведемо ряд методів, які вчитель

може ефективно використовувати для вивчення професійних інтересів старшокласників.

Останнім часом при вивченні суб'єктивного ставлення людини до певних об'єктів та явищ, під час аналізу мотивів та уподобань психологи використовують тест "Самопізнання своїх здібностей, таланту" (Є.А.Климова), який класний керівник може проводити з дітьми дуже ефективно[1].

Є.А.Климов розподілив усі професії на п'ять груп:

- людина - природа;
- людина - техніка;
- людина - людина;
- людина - знакова система;
- людина - художній образ.

Учитель пропонує дітям відповісти на 20 запитань, відповідно до яких визначає, якому типу професій віддається перевага. Спочатку опитування йдеться за запитаннями колонки (А), потім за запитаннями колонки (Б). Вчитель повинен звернути увагу на те, що дітям слід відповідати на запитання швидко, довго розмірковувати не потрібно, краще покладатися на перше безпосереднє почуття. Якщо швидше подобається, ніж не подобається, треба ставити знак "+", якщо справді подобається, – два "+", дуже подобається – три "+". Якщо швидше не подобається, ніж подобається, один "-", якщо справді не подобається – два "-", дуже не подобається, – три "-".

Учитель повинен нагадати дітям, що одній з колонок потрібно обов'язково віддати перевагу. Після цього підраховується кількість плюсів і мінусів. Найбільша сума "+" вказує на групу професій, якій віддається перевага.

Роботу над тестом можна продовжити, проводячи спостереження за тим, які професії, які типи темпераменту обирають, чи справді збігається здібність, талант учня з потребами даної професії. Чи об'єктивно старшокласники підходять до визначення моральних якостей, необхідних людині відповідної професії.

У практиці виховної роботи з учнями педагог може використовувати або окремі, поодинокі методики, або кілька комплексно. Суворой необхідності дотримання будь-якої послідовності використання даних методик немає. Тому класний керівник може застосувати ці методики поступово крок за кроком. Важливо навчитися здійснювати кількісний і якісний аналізи отриманих результатів. Це дасть змогу з'ясувати ступінь вираженості певної якості, вивчити умови, за яких вона яскраво виявляється, спонукати вихованців до самовивчення, самовиховання відсутніх якостей або позбутися негативних форм поведінки тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виховна система класу. Методичне забезпечення діяльності класного керівника. Упорядник Качинська Л.Л., Ситник Г.І.– Рівне, 2001.– 100с.

2. Гільбух Ю.З. Учитель і психологічна служба школи / Пер. з рос.- К.: Ін-т психології АПН України, 1994.– 140с.

3. Пашукова П.І. Допір А.І., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2000.– 204с.

4. Підготовка і діяльність шкільних психологів / В.В.Сагарда, І.В.Козубовська, В.В.Гомонай та ін. За ред. В.В.Сагарди, І.В.Козубовської. – Ужгород: Вид-во УжДУ, 1995.– 300с.

5. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти / Інформаційний зб. Міністерства освіти і науки України. – К.: Педагогічна преса. – 2000. – №22.

6. Практична психологія у системі освіти. Питання організації та методики: Матеріали на допомогу шкільним психологам, соціальним педагогам, класним керівникам / За заг. ред. В.Г.Панка. – К.: ІСД. 1995. – 132с.

7. Психологические тесты для всех. Популярная психология. Сост. Орлова Т.В.- К.: ООО «Таир». 1996.– 224с.

8. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника

(Проблемы диагностики и прогнозирования) / Материалы симпозиума.– К., Радянська школа. 1975.– 294с.

9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн.-2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.– Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.– 384с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Неділько Ганна Анатоліївна – практичний психолог Центру практичної психології і соціальної роботи Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Коло наукових інтересів: робота шкільного психолога із старшокласниками.

Чебоненко Валентина Федорівна – завідувач Центром практичної психології і соціальної роботи Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Коло наукових інтересів – самовдосконалення і самовиховання особистості.

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Світлана Омеляненко

В статті розглядається питання суті готовності до педагогічної творчості. Пропонується сукупність навчально-творчих завдань, які використовуються у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

The question of the essence of the readiness to pedagogical creative work is examined in the article. The complex of teaching creative tasks which are used in the process of general pedagogical training of future teachers is suggested.

Зміна характеру сучасної освіти й навчання, перенесення основних акцентів із засвоєння системи знань, умінь і навичок на розвиток творчих можливостей особистості зумовила зростання потреби в педагогічних кадрах здатних до створення оптимальних умов для саморозвитку, самоосвіти та самореалізації особистості в різних типах навчальних закладів, готових до творчої педагогічної діяльності.

Педагогічна творчість трактується як “цілісний процес професійної реалізації і самореалізації педагога в освітньому процесі, центральною ланкою якого є особистісно орієнтована розвивальна взаємодія суб’єктів навчально-виховного процесу (вчителя і учнів), зумовлена специфікою психолого-педагогічних стосунків між ними і спрямована на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя” (6; 32).

Виходячи із такого розуміння педагогічної творчості, вважаємо можливим формувати готовність до педагогічної творчості у майбутніх учителів через ознайомлення їх з методикою

формування творчої діяльності в школярів та залучення до творчої діяльності, адже тут особистість може використовувати свої творчі здібності, до того ж майбутні вчителі на власному досвіді переконуються у складності, з одного боку, й важливості, з іншого боку, формування цієї якості, а отже, будуть цілеспрямовано її вдосконалювати. Як підкреслює Г.Лаврешина, “якщо ставити за мету розвиток творчого стилю діяльності учня, то недостатньо лише озброїти його знаннями, вміннями, навичками й включити в творчу діяльність. Потрібен “вихід” особистості в рефлексивну позицію, усвідомлення власної пізнавальної діяльності й спілкування” (4; 23).

Розвиток творчості (як стилю діяльності) відбувається в діяльності, але саме в творчій діяльності. Розглядаючи творче мислення як природне, властиве кожній людині і вважаючи, що саме за цим принципом відбувається вся робота підсвідомості, дослідники вбачають причину формування нетворчого стилю мислення в тому, що в процесі навчання в школі й у багатьох ситуаціях реальної діяльності люди постійно зустрічаються із задачами, що мають заданий набір елементів і єдиний правильний розв’язок. У результаті такого навчання у людини складається тип мислення, що ґрунтується на раніше сформованих знаннях та операціях.

Навичка відходу від відомих і знайомих відповідей, оригінальність і самостійність мислення, поле фантазії та ідей, тобто риси

творчого мислення, можуть скластися тільки в тому разі, якщо в людини є можливість тренуватися на задачах і завданнях “відкритого типу”, що припускають повну самостійність у виборі способу розв’язування.

При визначенні якостей і властивостей творчості кожний дослідник пропонує свій набір найбільш істотних, з його погляду, ознак. Однак, у всіх цих перерахуваннях існують кілька фундаментальних ознак, визнаних майже всіма дослідниками. Це: 1) чутливість до нового, “відкритість досвіду”, що уможливорює творчим особистостям бачити й ставити проблеми на відміну від нетворчих людей, котрі можуть успішно розв’язувати найскладніші, але вже кимсь поставлені проблеми (таким чином показник інтелектуальної творчої ініціативи, що дає змогу людині виходити за рамки завдань і вимог безпосередньої дійсності, виступає як ведучий при визначенні міри творчості); 2) схильність до широких узагальнень явищ, не пов’язаних між собою очевидним, наочним зв’язком; 3) “швидкість” мислення, що визначається багатством і розмаїттю ідей, асоціацій, котрі виникають із приводу незначного стимулу: творча людина може вводити предмет у безліч найрізноманітніших і несподіваних зв’язків, категорій, кількість яких і визначає швидкість мислення (у ряді праць здатність до вільної асоціативної гри елементами ситуацій, експресивної швидкості мислення розглядається як фактор вищого ступеня творчості); 4) гнучкість мислення, здатність переходити досить швидко з однієї категорії в іншу, від одного способу розв’язання до іншого (у поняття “гнучкість” входить також швидкість переходу від свідомості до підсвідомості й навпаки); 5) оригінальність мислення зумовлена прагненням до самостійності, незвичайності, розв’язування поставленого завдання.

Перераховані вище ознаки творчого мислення тісно переплітаються між собою. Творчий процес є результатом вияву всіх духовних якостей індивіду: чуттєвого сприйняття і логічного мислення, вольових зусиль й емоційного піднесення. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що творчий процес уводить особистість у такий стан, який дозволяє виявити їй багатогранність свого “Я”. Це і намагання відійти від звичного, традиційного, стандартного, це і вміння здійснювати логічні операції аналізу, синтезу, порівняння, бачити особливе у звичних явищах, предметах, це і проблемне бачення, це і здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, це і здатність до виявлення протиріч, це й отримання задоволення від оригінального розв’язку, що може виступати спонукою до творчої активності особистості.

Тому поняття “готовність до педагогічної творчості” передбачає наявність трьох компонентів: змістового, операційного й мотиваційного. До змістового компонента готовності ми вводимо

знання про суть творчості в цілому й педагогічної творчості, зокрема, про механізми творчості. Операційний компонент передбачає володіння логічними операціями, вміння розв’язувати проблемні задачі, знаходити нетривіальні розв’язки стандартних задач. Наявність позитивних мотивів формування педагогічної творчості, а також мотивів розвитку творчої особистості школяра, вольових зусиль – зміст мотиваційного компонента.

Змістовою основою формування готовності до творчості в процесі загальнопедагогічної підготовки виступають: фундаментальні питання педагогічної науки та її класичні задачі; задачі на стику галузей знань (філософії, етики, естетики, логіки, психології, фізіології людини та педагогіки), робота над якими має на меті сформувати цілісне уявлення про світ, веде до диференціації навчальних предметів через їх взаємовизначення; задачі на стику навчального предмета педагогіки й науки, розв’язання яких уможливорює самоформування студента як суб’єкта (дослідника) пізнавального процесу, що ґрунтується на дослідницькому методі, оскільки оволодіння змістом освіти з боку студента відбувається згідно з головними етапами наукового дослідження, що створює ситуацію самовизначення.

Прикладом задачі при розгляді суті процесу навчання на стикові галузей знань є задача, що ґрунтується на розумінні суті взаємодії. Студенти з’ясовують, що у філософській літературі взаємодія визначається як категорія, котра відображає процеси впливу різних об’єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, породження одним об’єктом іншого, взаємоперехід, під час якого змінюється стан кожного; взаємодія існує у будь-якій рухомій матерії; саме вона визначає діалектичне співвідношення причин та наслідку; щоб пізнати річ, слід побачити її у взаємодії з іншими, де вона може бути і причиною, і наслідком нової якості. З огляду на таке розуміння суті взаємодії необхідно відповісти на такі запитання: 1) доведіть, що в процесі навчання відбувається зміна його сторін, що взаємодіють, вони міняються місцями; 2) поясніть причинно-наслідкові зв’язки, які виникають у процесі навчання.

Схоже завдання виконують студенти й при вивченні суті процесу виховання. Спочатку вони знайомляться із твердженням дослідника стосовно педагогічної взаємодії: “Педагогічна взаємодія ґрунтується на взаєморозумінні педагога та вихованця, спільності інтересів і прагнень; взаємодії мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, які віддзеркалюють різні рівні потреб її суб’єктів; передбачає не лише особистісний (психологічний) контакт, де духовне розкриття себе іншому, засвоєння його цінностей, прилучення до його внутрішнього світу поєднується з усвідомленням своєї унікальності, відмінності від партнера, з набуттям внутрішньої цілісної незалежності. Педагогічна взаємодія має дворівневий характер. Вона виявляється в тому, що взаємодія вчителя й

учня може здійснюватись на суб'єкт-об'єктному рівні (імперативні й маніпулятивні впливи вчителя та учня, наприклад, під час дисциплінування поведінки школярів), так і на суб'єкт-суб'єктному (діалогічне спілкування вчителя й учня як двох рівноправних особистостей). Тільки в умовах діалогу в учня можуть найуспішніше виникати особистісні смисли, засвоюватися загальнолюдські цінності, розвиватися оцінні здібності. Між ними немає смислового бар'єра – вони йдуть назустріч, відкриваючись один одному” (2; 14). Потім виконують різнопланові завдання: 1) розкрийте суть підкреслених словосполучень; 2) проаналізуйте суть процесу виховання, спираючись на запропоноване твердження; 3) доведіть істинність чи хибність твердження, що “Тільки в умовах діалогу в учня можуть найуспішніше виникати особистісні смисли, завоюватися загальнолюдські цінності, розвиватися оцінні здібності”.

Основою формування операційного компонента в нашому досвіді виступали навчально-творчі завдання, які передбачали оволодіння логічними операціями: аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, виділення головного, узагальнення та ін., адже розум творчої людини вміє розчленовувати, дробити матеріал, знання, відбирати їх по часточках, опрацьовувати ці часточки в різноманітних поєднаннях і конструювати нову модель. Для таких завдань ми підбирали педагогічні ситуації як фрагменти педагогічної діяльності, котрі містять суперечності між досягнутим і бажаним рівнями розвитку учнів, що їх враховує вчитель у виборі способів впливу на школярів.

У процесі виконання таких завдань студенти спочатку знайомилися із правилами аналізу педагогічних ситуацій: 1. Багаторазово переформулюйте педагогічну задачу (проблему). Передчасне, квапливе, чітке формування задачі-проблеми сковає пошук ідей розв'язування або дає тривіальні рішення. 2. Не заспокоюйтесь, коли з'являється перша вдала ідея, шукайте іншу, оригінальнішу. В процесі висування ідей використовуйте різні види аналогій (конкретну та образну, семантичну, особисту), частіше використовуйте метафору, інверсію, міркуйте уголос. 3. Аналізуйте об'єкт із несподіваних поглядів, у різних часових ситуаціях та положеннях. Частіше використовуйте такі запитання: Ну й що? Як ви собі це уявляєте? А що тут нового? А що, коли зробити навпаки? А якщо підсилити (чи послабити) цей ефект?

При аналізі педагогічних ситуацій можна цілеспрямовано використовувати стратегії розв'язування творчих задач, запропоновані В.І.Андрєєвим (1).

Стратегія функціонально-цільового аналізу передбачає відповіді на запитання: Для чого це потрібно робити? (Аналіз потреб.) Що потрібно робити? (Які цілі розв'язування задачі?) Чому це

потрібно робити? (Аналіз і синтез причин.) Де варто це робити? (Уточнити місце дії.) Коли це можна робити? (Час дії.) За допомогою чого? (Засіб дії.) Як це зробити? (Метод.)

Стратегія аналізу суперечностей містить таку послідовність дій: 1. Проаналізуйте суперечність, якою вона є, тобто її вихідний стан. 2. Сформулюйте, конкретизуйте суть суперечності. 3. Посильте суперечність, доведіть її до ступеня конфлікту. 4. Розгляньте суперечність у динаміці, з початку її виникнення. 5. Осмисліть найбільш ймовірні процедури розв'язування суперечності. 6. Проаналізуйте, що відбудеться, якщо суперечність буде розв'язуватися сама по собі. 7. Виявіть умови, при яких можна керувати процесом розв'язування суперечності.

Стратегія подолання бар'єра (перешкоди): 1. Усуньте перешкоду. 2. Обійдіть перешкоду. 3. Розв'яжіть перешкоду. 4. Частково вплиньте на перешкоду. 5. Посильте перешкоду. 6. Подолайте перешкоду поетапно. 7. Вплиньте на перешкоду із неочікуваної нової позиції або принципово новими засобами.

Стратегія використання інформації: 1. Використовуйте відому вам інформацію, що можна застосувати до розв'язування цієї задачі. 2. Зберіть додаткову інформацію із суміжних наук. 3. Використовуйте досвід інших. 4. Перетворіть інформацію із врахуванням специфіки задачі. 5. Позбавтесь другорядної інформації. 6. Перевірте достовірність, точність, надійність інформації. 7. Використовуйте принципово нову й найновішу інформацію.

Одним із завдань, що сприяє розвитку мислення, є вправа “Пошук аналогій”. На початку називається певне педагогічне явище. Потрібно виписати якомога більше аналогів, тобто інших явищ, які схожі з ним за різними суттєвими ознаками. Крім того, необхідно систематизувати ці аналоги за групами залежно від того, з урахуванням якої властивості заданого явища вони підбиралися. У ході виконання такого завдання формуються уміння виділяти різноманітні властивості й оперувати окремо певними з них, класифікувати явища за їхніми ознаками.

У ході проведення узагальнювальних завдань доцільно є використання вправ “Сніговий клубок”, “Дуель”.

У вправі “Сніговий клубок” студенти по черзі беруть зі столу картки, на яких написано слова й вислови на вивчену тему. Перший студент уживає слово чи вираз, що є на картці, в реченні. Другий студент бере іншу картку й придумує нове речення, що логічно пов'язане із попереднім, із словом, яке записане на цій картці. Так складається колективний текст, якому потім дається назва. Доречним є запис складеного тексту на магнітну плівку з подальшим його аналізом.

У вправі “Дуель” беруть участь три студенти: два “дуелянти” й “секундант”. “Секундант” задає тему із тих, що вивчалися у розділі, жеребок

визначає, хто буде розпочинати поєдинок. Перший розпочинає фразу. Другий студент її закінчує і пропонує початок своєї фрази, яку продовжує перший. Перемагає той, за ким залишилось останнє слово. “Секундант” стежить за тим, щоб зберігалася логіка викладу матеріалу, не було довгих пауз. Як і в попередній вправі, тут доцільний запис на магнітну плівку із подальшим його аналізом.

Прикладом вправи, що сприяє вмінню встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, є завдання, у якому пропонуються два не пов'язані один з одним педагогічні явища. Їх необхідно розглядати як два наслідки певної невідомої третьої події, яка є причиною їх обох. Цю причину потрібно встановити.

Навчально-творчі завдання, які ставились перед студентами, були різної спрямованості, щоб творчі здібності майбутніх учителів проявлялись у всій багатогранності, набували різнобічного розвитку. Зокрема пропонувались завдання, які вимагали від студентів йти від алогічного, від парадоксального, від абсурдного.

Ми пропонували студентам користуватися і стратегією “випадкових підстановок” (В.О.Моляко), суть якої полягає в тому, що пропонується віддатися “вільному потокові думок”, пробувати те, що першим спало на думку, фіксувати випадкові образи, предмети, принципи й намагатися застосувати їх до запропонованої задачі. У подальшому ми пропонували поєднувати цю стратегію із більш цілеспрямованою роботою: наприклад, переглянути педагогічні журнали й знайти в них матеріал, який начебто не має ніякого стосунку до конкретного навчально-творчого завдання, але при певній переробці можна використати запроповану ідею для знаходження розв'язку педагогічної задачі.

Говорячи про рівень володіння суспільно виробленою технологією професійної педагогічної діяльності, виділяється три рівні: навченість, умілість, майстерність. Навченість зводиться до відтворення уже відомих прийомів і операцій. Умілість характеризується тим, що вчитель уміє використовувати освоєні прийоми й операції постановки та розв'язання різноманітних задач у нестандартних умовах. Майстерність являє собою вищий рівень оволодіння інструментальною озброєністю.

У ході такого оволодіння учитель проходить три стадії: перший рівень – репродуктивний – пов'язаний з таким рівнем оволодіння інтелектуальними й практичними навичками, що забезпечує їхнє відтворення при розв'язанні відомих задач у відомих умовах; другий рівень – частково-пошуковий – припускає уміння використовувати освоєні прийоми й операції постановки та розв'язання різноманітних задач у нестандартних умовах; третій рівень – майстерність – пов'язана з вільним творчим володінням усім професійним інструментарієм і здатність, у разі потреби, створювати новий.

Кожне вміння може бути і репродуктивним, і творчим. Наприклад, те саме вміння сприймати, оцінювати й осмислювати інформацію на першому рівні може являти собою тільки уміння працювати з готовим матеріалом – уміння прочитати опис роботи вчителя, виділити в ньому головне, застосувати ті ж прийоми у своїй роботі. На третьому рівні розвитку це ж уміння характеризується здатністю людини самостійно побачити проблему, відображенням якої з'явилася дана інформація, переструктурувати проблему, зробити висновки, що узагальнюють набагато більший обсяг матеріалу, ніж той, що закладено в самій інформації.

Перший рівень творчої активності (репродуктивний) має забезпечувати успішність самостійного розв'язання задачі такого рівня складності, який впливає на мотивацію. Викладач має постійно забезпечувати навчальний процес адекватними за складністю завданнями.

Розвиткові евристичного рівня творчої діяльності сприяє організація навчального процесу у вигляді ділової гри з елементами змагання, театральної дії. В основі ділової гри, – з розподілом ролей, вибором стратегії поведінки, планування дій на три-чотири кроки вперед, – лежить проєктивне спілкування викладача із студентами й останніх, між собою. У ході гри забезпечується єдність змістового, операційного та мотиваційного компонентів. Бо в процесі ділової гри для кожного студента характерне певне напруження думки, вольових зусиль, вияв емоцій. Все це допомагає особистості долати труднощі під час розв'язання певного творчого завдання, яке лежить в основі гри. Успіх на шляху подолання труднощів підкріплює мотив досягнення, що надихає на подальшу творчість. Завдяки роботі думки, фантазії, уяви, студенти визначають способи розв'язання педагогічних задач.

Комунікативні здібності вчителя пов'язані з умінням викласти свою думку змістовно, стисло, точно, дохідливе, образно, викликаючи позитивне ставлення учнів та оберігаючи їхнє достоїнство. Для цього необхідно майбутнім учителям оволодівати вміннями передавати зміст прочитаного, а досить часто й самостійно складати розповіді. Розв'язанню цього завдання, зокрема, сприяло виконання студентами вправи, яка передбачала розповідь від імені предмету чи явища, наприклад, рослини чи тварини, а також їхнього стану від зустрічі з людиною, але що оповідь необхідно було виконати від першої особи, тобто перевтілитися в обрану тварину чи рослину.

Наводимо зразок такого опису, підготовлений студенткою психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного інституту імені Володимира Винниченка К.Гусевою.

Густий, могутній ліс. Я ступаю впевнено ходою по землі, де до мене не проходила жодна людина. Незайманий ліс розчиняє переді мною свої таємниці, премудрості. Я йду. Кожен мій крок, зроблений твердо і впевнено, не даремний. Крок за кроком я наближаюсь до мети. Моє дихання рівне,

серце б'ється в ритм із кроком, його стук, здається, чую не лише я, а й ліс, який спостерігає за мною. Я прискорюю крок, щоб швидше досягнути мети. Моя мета – олень. Могутня, сильна тварина. Але зараз володар лісу – я! Кожна тварина, що живе в цьому лісі, має скоритися мені. Я відчуваю: за деревами в серці лісу є істота. Я впевнений, що й вона підкориться мені. Моя впевненість у собі не дозволяє мені зупинитися. Моє тіло продовжує нестися над землею, граціозно рухаються всі м'язи. Постріл. Гучний звук, який розірвав тишу та збив моє серце з ритму. Рівне життя лісу начебто розірвалося. Повітря наповнилося тяжким смородом пороху й жаху. Я біжу. Земля наче провалюється під моїми ногами. Кожен наступний постріл примушує прижматися моє сіре тіло до холодної твердої землі. Постріл. Постріл. Я все біжу вперед, вперед. Що це? Червоні прапорці. Навіщо? Навіщо ви, істоти незвані в цьому лісі, сколихнули рівне життя лісу? Навіщо мене, володаря лісу, примушуєте притулятися до землі? Навіщо замість моєї свободи ви пропонуєте мені місце біля каміну? Я – вільна, вільна тварина, і зараз єдине, що я хочу – це вижити... Постріл.

Слід відзначити, що такі завдання студенти виконують в умовах аудиторної роботи, коли є обмеження в часі, тому ця розповідь подається без редагування. Ми ставили студентів у такі ситуації, адже вчителю досить часто доводиться приймати миттєві рішення, потрібно, щоб студенти показували підвищення активності й досягнення навіть кращих результатів, ніж у звичній обстановці.

Цікавою формою, що організує активну, самостійну думку, є метод взаємної критичної оцінки розв'язаних задач. Студенти виконують звичайне навчальне завдання, після чого роботи роздаються на взаємне рецензування. Потім наступає стадія саморецензування: прочитавши й оцінивши роботу товариша, кожен студент повертається до власної роботи і пише на неї саморецензію. На наступній стадії студент отримує рецензію на свою роботу й повинен відповісти на неї. Після цього кожен студент, з огляду на недоліки, виявлені у власній роботі, а також зауваження, зроблені товаришем, повинен написати новий варіант.

У свідомості кожної людини, в тому числі й учителів, складаються системи уявлень, які здатні чинити опір новим фактам, що їм суперечать. У роботі вчителя, котрий діє за стереотипами, які вже склалися, як завжди виявляється формалізм, а це негативно впливає на формування юної особистості у нових умовах. Тому важливо вже в процесі професійної підготовки знаходити ситуації фактів суперечностей, тобто ситуацій, коли нові для студентів факти вступають у суперечність із зафіксованими в їхній свідомості й викликають необхідність подолання формально-логічного бар'єру. Уведення таких фактів у навчання створює особливі навчальні ситуації, які розхитують стереотипи мислення, що склалися, і не дозволяють їм закріпитися. Факти суперечностей і готують

майбутніх учителів до відчуження нового, передбачення його, створюють умови руху до нього. Доцільно ситуації фактів суперечностей будувати на основі порівняння нормативної педагогіки та інформації про роботу вчителів-новаторів, творчих педагогів.

Розвиток активності в розумовій діяльності студентів можна характеризувати як перехід від дій, що стимулюються завданнями викладача, до самостійної постановки питань; від дій, пов'язаних з вибором уже відомих засобів і способів, до самостійних пошуків розв'язування задач і далі – до вироблення уміння самостійно бачити проблеми й досліджувати їх.

Численні дослідження психологів установили чітку залежність між рівнем розвитку уміння і рівнем розвитку мотивації. Володіння уміннями репродуктивного рівня здебільшого пов'язане з байдужим ставленням до діяльності. Удосконалення умінь супроводжується поліпшенням мотивації діяльності.

Спираючись на психологічні дослідження, мотиви творчості можна звести до трьох основних груп: 1) допитливість, чисто пізнавальні й дослідницькі мотиви, які відповідають предметному змісту діяльності; 2) мотиви особистої зацікавленості, самоутвердження, успіху; 3) вищі соціальні збудження, намагання принести користь суспільству.

Значний інтерес мають для нас дослідження В.А.Кан-Калика, котрий розглянув вплив емоційних станів людини на творчі процеси, визначив установку на творчість, що містить систему емоційних станів: 1) настрої (налаштованість до майбутньої діяльності); 2) передбачення задоволеності від майбутньої діяльності й спілкування з аудиторією; 3) емоційне "бачення" майбутньої діяльності, її основних контурів; 4) натхнення, що виникає з емоційного захоплення матеріалом і майбутньою діяльністю (3, 234).

Творчий процес, пов'язаний з подоланням великих перепон на шляху до кінцевого результату, вимагає від особистості свідомої саморегуляції своєї діяльності й поведінки. Додатковим збудником творчої діяльності може стати сила волі, яка змушує багато разів приступати знову й знову до розв'язання творчого завдання, щоб довести розпочату справу до кінця. Вольові зусилля в творчому акті супроводжуються певними почуттями. Емоційне піднесення органічно входять у структуру педагогічної творчості.

Готовність до творчості динамічно формується через творчу діяльність. Згадаємо про умови, які сприяють підвищенню творчої активності особистості у навчальній діяльності.

1. Забезпечення студенту статусу суб'єкта діяльності й спілкування.

2. Поступове зниження регламентації та контролю за кожним кроком особистості формує впевненість у своїх силах і бажання виступити ініціатором нових ідей і пропозицій.

3. Розвиток ініціативи має бути тісно пов'язаний із формуванням таких якостей, як самостійність і незалежність. Отже, необхідно в усіх можливих випадках спонукати студентів до вияву даних якостей, розвивати їхню самодіяльність, щоразу підкріплюючи та стимулюючи її.

4. Педагогічне керівництво навчальною діяльністю має будуватися на основі органічного поєднання з його самостійністю в роботі, що й створюватиме ґрунт для вияву й розвитку ініціативи як необхідного елемента навчальної діяльності.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Андреев В.И. Конфликтология (Искусство спора, ведення переговоров, разрешения конфликтов). – М.: Народное образование, 1995. – С.48–60.

2. Галян І.М. Оцінні ставлення у педагогічній взаємодії // Початкова школа. – 1996. – № 3. – С.14.

3. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

4. Лаврешина Г. Дидактичні умови формування логічної культури учнів // Рідна школа. – 2000. – № 9. – С. 23–25.

5. Моляко В.А. Психологическая система творческого тренинга “КАРУС”. – К., 1996. – 44 с.

6. Сисоева С.О. Педагогічна творчість. – К.: Каравела, 1998. – 150 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Омеляненко Світлана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – вдосконалення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ: СПРОБА СОЦІАЛЬНОГО ТА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Лариса Перевозник

Дослідження являє собою спробу із соціологічного підходу проаналізувати окремі проблеми реформування освіти в розрізі соціального та морально-етичного аспектів і принципів змін у формуванні освітньої політики й суспільної соціалізації молоді.

The research represents an attempt of a sociological approach in order to analyse the separate problems of education reforming within social and moral-ethical aspects, and principled changes in the forming of educational politics and social socialization of youth.

Освіта відіграє фундаментальну роль у способі життя сучасної людини, і набуття знань дедалі більше полягає в абстрактному навчанні, тобто такому навчанні, яке дає людині загальні базові знання про фізичне, соціальне та економічне середовище (2, 470) і підносить її до постійного пошуку нового та формує певну творчу ауру й творчу особистість.

Особливістю знань і наукових відкриттів, які ґрунтуються на знаннях, виступає надзвичайна динаміка швидкого їхнього старіння. Тому процес удосконалення освіти є практично безперервним процесом цивілізованого суспільства.

Освіта інтегрує різні види навчальної і виховної діяльності в єдину соціальну систему, передає соціальний досвід новим поколінням, взаємодіє з усіма соціальними інститутами й вивчається багатьма науками, зокрема соціологією освіти.

Основи соціології освіти закладені у свій час Е.Дюркгеймом і М.Вебером. Ці два класики соціології досліджували соціальні функції освіти, зв'язок освіти з економічними й політичними явищами, а також педагогічні процеси із соціологічного погляду. Так, у своїй відомій лекції

“Педагогіка й соціологія” (3) Е.Дюркгейм говорив про взаємозв'язок соціального середовища, психології людини, індивідуальної поведінки людини та педагогічних потреб. Крім того, він указував на те, що виховання яке здійснюється, не може бути універсальним, і котре загалом діє для всього народу; існують, так би мовити, ніби різні педагогічні системи в одному й тому ж суспільстві для різних соціальних верств населення: існує відмінність між освітою і культурою пажа, якого навчили всіх рицарських мистецтв, і культурою селянина, котрий у приходській школі вивчав декілька мізерних елементів граматики, церковного календаря і співу. За Е.Дюркгеймом, ні освіта, ні виховання, ні культура не можуть бути однотипними, одноманітними в суспільстві.

М.Вебер, створивши теорію соціальної дії, теорію розуміння, вийшов на проблему ідеального типу поведінки особистості, ідеального образу й на проблеми формування ціннісних ідей особистості. Він указував, що формування особистості відбувається на основі засвоєння, вивчення навколишнього світу, його пізнання. В основному розкриваючи й розширюючи діапазон дії освіти, М.Вебер досліджував соціокультурні функції освіти.

К.Манхейм, вивчаючи масову освіту та груповий аналіз у праці “Діагноз нашого часу” (5, 479–480), сформулював основні положення соціокультурного підходу до освіти. Цей підхід полягає у тому, що на думку К.Манхейма:

- освіта формує не людину взагалі, а людину в даному суспільстві й саме для цього суспільства, а найкращою, найбільш

оптимальною одиницею для аналізу виступає в освіті не індивід, а група;

- цілі освіти в суспільстві не можуть бути адекватно зрозумілими, якщо їх брати як конкретні ситуації, цілі освіти залежать від соціального ладу, в якому вони формуються;
- закони й норми вивчаються, як спосіб взаємодії між індивідуальним і груповим пристосуванням, а зміна їх, як форма колективної адаптації, може бути проаналізована тільки в результаті життя багатьох поколінь у зв'язку із зміною їхнього соціального середовища;
- освіту можна правильно зрозуміти лише тоді, коли вона розглядається як один із засобів соціального контролю і цілі освіти в їх соціальному контексті повідомляються новому поколінню разом з методами освіти;
- освіта – це своєрідна форма соціального контролю, що підтримує у нового покоління емоційну стабільність і духовну цілісність лише у взаємодії з іншими формами соціального контролю, які покликані контролювати соціальний вплив.

Пізніше відомий американський учений П.Парсонс запропонував досліджувати освіту як інститут соціалізації у сучасному суспільстві, розглядати навчальні заклади та їхні елементи як соціальні системи, тобто системи ролей, норм і цінностей та в межах цього підходу вивчати школи, класи, неформальні групи учнів, наявні тут соціометричні структури (наприклад, групи друзів, різновікові групи, тусовки, групи за інтересами, групи, які утворюються в гуртках і т.д.). За Т.Парсонсом, слід також вивчати й соціально-психологічний клімат, групові процеси, джерела конфліктів у шкільних та учнівських колективах, стиль і зміст викладання та зв'язок його із соціальними процесами, тобто реальним життям. Над цими проблемами працювали соціологи У.Гордон, Дж.Гетцельс, Дж.Колеман та інші.

У другій половині ХХ ст. дуже багато напрацьовано соціологами з проблеми соціально-класової структури й соціальної стратифікації освітньої галузі, яка до цього часу під таким кутом зору майже не вивчалася. У цей же час поглибився інтерес до освіти і в зв'язку з розгортанням досліджень на основі аналізу впливу соціального стану учня на його успіхи в системі освіти та його місце в соціальній стратифікації різних типів і різного рівня соціумів, починаючи з класу. Вчені У.Бруковер, Н.Гросс, Р.Будон, Р.Коллінз, Р.Мертон та інші розгорнули свої дослідження саме в цьому напрямку.

Загальний огляд проблеми показує, що найбільшого успіху соціологія освіти досягає у зв'язку з вивченням освіти через призму структурно-функціонального та інституційного підходів, основи яких закладені у свій час Д.Дьюї, А.Уордом і розвинені О.Альборносом, Р.Булоном,

П.Бурд'є, К.Кларком, Т.Парсонсом, П.Сорокіним, М.Троу, А.Туреном та іншими вченими.

Активне вивчення проблем освіти як соціального інституту та її функціонального призначення і соціальної місії у суспільстві в останнє десятиріччя ХХ ст. розгорнули російські вчені І.В.Бестужев-Лада, В.Т.Лісовський, В.Я.Нечаєв, В.В.Сериков, Д.Р.Філіпов, Ф.Е.Шерегі, В.Г.Харчева та інші. В Україні ці проблеми почали вивчати В.І.Астахова, І.М.Гавриленко, Л.М.Герасіна, Л.Й.Гуменюк, Н.П.Лукашевич, В.Т.Солодков, Є.Б.Тихомирова, Ю.А.Чернецький та інші.

Сучасні дослідники проблем освіти вказують, що освіта повинна вивчатись у взаємозв'язку з глобальними цінностями, що випливають з усвідомлення єдності природи, людини й суспільства і котрі взяті в їхньому культурному розмаїтті (13, 5) як постійний процес нагромадження знань, що пов'язаний як з навчанням, так і з вихованням, і з процесами соціалізації (10, 223).

Різні методологічні підходи й наукові школи в соціології освіти дають можливість зіставляти та аналізувати багатоманітні соціальні процеси, пов'язані з освітою й освітніми проблемами в суспільстві, досліджувати взаємозв'язок реформативних процесів в освіті з різними типами суспільства та їхнім розвитком, трансформацією і модернізацією, соціальними та морально-етичними наслідками освітніх реформ.

Глибоке знання у будь-якій галузі, тобто інтелектуалізація, та інформатизація – це перспектива розвитку людського суспільства в цілому. Вивчаючи проблеми, пов'язані з внутрішнім покликанням науки, класик соціології М.Вебер зазначав, що інтелектуалізація та раціоналізація, котра прогресує в суспільстві, не потребує магічних засобів, щоб схилити на свій бік духів чи таємничі сили, як це роблять дикуні (для порівняння: в українському суспільстві небаченого поширення набули всілякі екстрасенси і понад 2500 різних релігій та сект). Це робиться завдяки технічним засобам і розрахункові, що власне і є інтелектуалізацією, яка означає: “знання і віру в те, що варто тільки забажати і в будь-який час про все це можна дізнатися”, “усіма речами можна в принципі оволодіти шляхом розрахунку” (1, 316).

Американський соціолог Е.Тоффлер свою роботу “Метаморфози влади” буде напередбаченні в поєднанні із сьогоденними реаліями життя і приходять до думки, що нова хвиля перетворень у сучасній цивілізації – це інформаційне суспільство, в основі якого лежать інтелект, знання. Саме знання він визнає найдемократичнішим джерелом влади й підкреслює, що знання штовхає людство зовсім до нового типу мислення, величній трансформації соціуму, всебічних перетворень соціального й індивідуального буття (11, 3–9). А відомий російський філософ С.Л.Франк указував, що

прогрес знань може слугувати дійсному поліпшенню життя лише в поєднанні з доброю морального волею (12, 454).

Досягнути високого рівня знання і, як його наслідку, зовсім іншого рівня матеріального, соціального та духовного життя, суспільство може в результаті інноваційної освітньої політики, принципово нової, порівняно з реальною системою освіти та нових підходів до суспільної соціалізації молодих поколінь, що вступають у життя.

Концепція людського розвитку, котра сформувалася в світі в останні 20–25 років, розглядає людину як основну мету й критерій суспільного прогресу в трьох напрямках на підставі 174 показників: перший – строки життя, можливість прожити довге життя, підтримуючи добрий стан здоров'я, другий – здобуття освіти, третій – доступ до засобів, які забезпечують достатній рівень життя (6, 1).

Нехтування розвитком освіти несе подвійну загрозу самому суспільству. По-перше, відсутність перспективи, прориву в розвитку відкидає саме суспільство назад, не дає можливості скористатися так званим історичним шансом, котрий на долю суспільства, як і на долю окремої людини, випадає один раз. Прориви в освіті ведуть до всебічного розквіту й осмислення, розуміння сенсу життя, а окрему особистість освіта робить самодостатньою і надихає до власної об'єктивної самооцінки. По-друге, наслідком першого виступають негативні глибинні процеси в суспільстві, пов'язані із загрозою духовної та морально-етичної трансформації. Зустріч із сучасним дикуном, невігласом для пересічної людини нічого доброго не віщує. Це завжди трагедія: моральна чи фізична. Заради об'єктивності доцільно зауважити, що з'явилися сучасного типу освічені циніки, люди без усяких моральних принципів і гальм.

Як свідчить східне прислів'я: скільки не кажи “халва”, в роті солодше не буде. Використовуючи зміст цього прислів'я до характеристики чергової реформи освіти, необхідно зауважити, що в українському суспільстві відсутня, яка б то не була інша сфера, котра б так багаторазово реформувалася, як освіта. Іноді здається, що більшу частину XX ст. освіта, зокрема масова школа, як її ланка весь час перебувала й продовжує перебувати в стані реформування, а її випускники виступають своєрідними “жертвами” реформ. Скільки б не говорилося, що ось саме ця реформа всі проблеми вже розв'язала, все в порядку, але доводиться констатувати: все так, але з точністю до навпаки. Кількість неосвічених, неграмотних у загальноприйнятому розумінні пересічних людей усе зростає, а небажання молодих навчатися стає не лише хронічною моральною проблемою, але, можливо, й національною. Виникло протиріччя: нібито можливостей здобувати освіту все більше, а якість знань та їх затребування суспільством все знижується.

Учні та вчителі ще не встигли опам'ятатися від однієї реформи, відомої під програмною назвою “Україна XXI століття: стратегія освіти”, ніхто глибоко не проаналізував її соціальні й морально-етичні наслідки, вже не говорячи про економічні, як у межах одного десятиріччя розгорнулася вже друга освітня реформа. Немає ніякої гарантії того, що через декілька років не буде задіяна ще одна чергова, вже зовсім новітня реформа освіти. Це нагадує метод “занурювання”, який педагогічно-методисти у свій час використовували при вивченні різних дисциплін, зокрема психології. Тільки, на відміну від класу, академічної групи чи потоку, тут “занурилася” вся освітня галузь.

Ніхто не піддає сумніву необхідність реформування освіти, але на думку автора, головний недолік усіх попередніх реформ освіти й нової також полягає у тому, що освітня реформа розробляється і здійснюється вузькогалузово: очима й силами в основному освітян. Саме по собі одне вже це не дає їй піднятися до рівня загальносуспільної, дійсно соціальної реформи. Наприклад, позитивні наслідки дав всеукраїнський конкурс молодих освітян на кращу концепцію реформування та розвитку освіти в нашій країні “Освіта в Україні XXI століття: поступ до Людини” (4, 3), але все-таки він передбачав участь лише педагогічної молоді. Цілий ряд статей Конституції України, які гарантують право на освіту, мають загальносоціальний та національний характер. Звідси логічно випливає необхідність залучення до розробки реформи освіти вчених і провідних спеціалістів, теоретиків і практиків різних галузей суспільства. Це буде гарантувати масштабність, всезагальність, всебічність та глибину охоплення освітніх проблем і розробки конкретних освітніх програм (у тім числі й шкільних) у суспільстві. Крім того, одне це вже може позитивно вплинути на зміну ставлення суспільства до освіти, розуміння селективної ролі та соціальних функцій освіти.

Особливої уваги потребує ціла низка проблем, пов'язаних з базовою загальною середньою обов'язковою освітою. Ця освіта повинна бути фундаментом, тому й називається базовою. Повсюдне захоплення комерційною та елітарною освітою різко звузило масштаби, роль, можливості та й саму необхідність здобуття базової освіти вихідцями із середніх та нижчих соціальних верств суспільства.

Окремі непродумані кроки в реформування освіти також завдають їй відбиток негативізму. Наприклад, на думку автора статті, запровадження нової системи оцінювання знань учнів у навчальних закладах, зокрема в загальноосвітніх школах, перехід з 5-бальної до 12-бальної системи оцінювання випередило саму нову реформу освіти в цілому, концепція якої до кінця не розроблена й до сьогодні. Тому це сприяло формуванню упередженого, негативного ставлення частини суспільства до реформи, зокрема самих учителів, учнів, батьків, з одного боку, а з іншого – цей

необхідний, але не досить продуманий випереджальний момент у реформуванні освіти, сприяв утвердженню в суспільстві думки про нову систему оцінки знань, як про своєрідну “куцу” освітню реформу, обмеженою тільки новою системою оцінок.

За десятиріччя існування незалежності в Україні розроблені основні принципи державної національної освітньої політики, серед яких: випереджальний характер розвитку системи освіти в житті суспільства; координація розвитку освіти й науки; фундаментальність освітньої підготовки; демократизація освітнього процесу й лібералізація школи та інші. Але для реалізації цих принципів у життя необхідне глибоке вивчення потреб самого суспільства, можливостей сприйняття тих чи інших інновацій, готовність суспільства до реформування певних галузей. У свій час відомі американські політологи Г.Алмонд і С.Верба зовсім з іншого приводу, а саме стосовно політичної культури говорили, що всі прекрасні проекти конституцій, реформи політичних систем та політичних режимів і т.д. летять шкереберть, якщо суспільство не має відповідної політичної культури. У контексті розгляду проблем освіти слід зауважити, що готовність суспільства до будь-якого реформування формується створенням позитивної громадської думки (все це має свої сценарії, соціальні технології тощо). Здається час “шокової терапії” в українському суспільстві минає, і суспільство заслуговує на те, щоб реформи не диктувалися лише згори, але щоб їх необхідність розумілася внизу самими громадянами.

Тому в цілому державна освітня політика повинна виходити із зацікавленості всього суспільства в її розвитку і створення рівних умов та можливостей для освіти молоді з різних соціальних груп і верств. Десятиріччя української незалежності свідчить про розбудову української незалежної держави. Реально в цьому процесі є певні успіхи. Але розбудова самого суспільства, його становлення як громадянського значно відстає від розбудови держави. Тому-то й громадська думка суспільства далеко не завжди відтворюється на рівні державної, зокрема освітньої політики.

Якщо освітня політика буде охоплювати лише верхні “поверхи” соціальної структури суспільства (а захоплення комерціалізацією освіти – яскраве свідчення цього процесу в Україні), то, на думку П.Сорокіна, в суспільстві, де привілейовані школи доступні тільки вищим верствам населення, шкільна освіта являє собою ліфт, що рухається тільки по верхніх поверхах соціального будинку й перевозить вгору-вниз тільки мешканців верхніх поверхів. У той же час у суспільствах, де школи доступні для всіх його членів, шкільна система являє собою “соціальний ліфт”, що рухається від самого низу суспільства до соціальних верхів і таким чином створює значно більшу інтенсивність вертикальної мобільності, що, до речі, виступає ознакою демократичного суспільства (7, 377).

Освітня політика містить подолання “залишкового” принципу фінансування освіти й проголошення освіти пріоритетною галуззю суспільства; перехід обов’язкової базової загальної середньої освіти від декларативного проголошення до реального втілення в життя; виявлення і державну підтримку талановитої молоді з різних соціальних верств суспільства; створення можливостей для самореалізації молоді в межах одного покоління, а не відсунення їх, як це було з ідеєю комунізму, за рамки можливого фізичного життя середньостатистичної людини.

Звичайно, принижений, залежний стан учителя від економічної ситуації в Україні значно зменшує навчально-методичний, виховний та моральний потенціали їхнього впливу на учня. Тому освітня політика не повинна мати характер епізодичності стосовно вчителя, а повинна являти собою незалежно від економічної, політичної та соціальної кон’юнктури систему (в просторі й часі) поступового вертикального сходження до високого соціального статусу й високого соціального престижу вчителя. Під час одного з візитів до м.Кіровограда американців не було меж їхньому здивуванню, коли вони дізналися, що вчитель в Україні має матеріальну винагороду від суспільства за свою діяльність у декілька разів нижчу, ніж мільйонер. На їхню думку, поліцейський виконує роль соціального асенізатора, а вчитель виконує надзвичайно масштабну соціальну місію – дає знання, готує до життя і вибору професії усіх майбутніх громадян суспільства. Ще на початку 70-х років престиж учителя у США був дуже високим. Соціологічне дослідження, в результаті якого вивчався взаємозв’язок соціального престижу й професії, показало, що серед ста професій опитані американці ставили професію вчителя на 29,5 місце, що вище на два показники від місця, яке посів власник фабрики в 100 осіб (31,5 місце), й значно вище фермера та полісмена (відповідно 44 та 47 місця) (8, 114–116).

Всі зусилля, які робила й робить держава з її законодавчими та виконавчими структурами для поліпшення матеріального стану вчителя мають вигляд далеко недостатній на фоні загальної досить високої динаміки трансформації суспільства. Неможливо дати більш об’єктивну порівняльну характеристику матеріального стану вчителя, ніж ту, яка наводиться нижче. У кінці 2000 – на початку 2001 року стан був таким: у вчителя ставка – 132 гривні на місяць, середня зарплата 147 гривень; середня зарплата лікаря – 189 гривень; у професора, доктора – 282 гривні; у сержанта за контрактом в армії – 314 гривень, СБУ – 495; у лейтенанта армії – 488 гривень, в СБУ – 750 гривень; у Державній податковій адміністрації – 528–631 гривня. Розрив між учителями і вченими, чинами армії, міліції, податкової адміністрації, Адміністрації Президента, Уряду й Верховної Ради трикратний (14, 7). На сьогодні деякі цифри дещо змінилися, але самі пропорції залишилися такими ж.

Соціальні реформатори повинні виявляти особливий моральний такт, моральну волю і відповідальність щодо можливих передбачуваних і непередбачуваних, позитивних і негативних наслідків задуманих новітніх реформ.

Цілком зрозуміло, що освітня політика держави й громадська думка в суспільстві з приводу освіти приводять до зростання турботи стосовно освіти й формування своєрідного реформаторського режиму в соціальному просторі суспільства. Якщо суспільство переймається певними проблемами, то зростає швидкість реагування на його запити.

Наприклад, опитування газети “Вашингтон пост” (США) на початку 1999 року мало на меті з’ясувати, що найбільше викликає занепокоєння в американців. Як не дивно для наших громадян, але виявилось, що головну турботу в американців викликає саме система освіти в країні, і люди бояться, що з роками вона стане не кращою, а гіршою. Так відповіли 62 % американців (на другому місці зростання злочинності, його бояться 61 % опитаних).

Українських громадян найбільше турбує не сама система освіти, а постійне зростання комерційної, платної освіти.

Аналіз проблеми свідчить, що в українському суспільстві ситуація з навчанням на комерційній основі на всіх рівнях освіти і в усіх її видах різними соціальними групами сприймається й оцінюється неоднаково.

На перший погляд, кількість учнів і студентів в Україні значно зросла через апробовану в усьому світі систему комерційної і, так би мовити, приватної освіти. У державних вищих навчальних закладах України на комерційній основі навчається 41–43% молоді (для порівняння: в Австрії платне навчання у вищих навчальних закладах було введено лише з осені минулого року, що зразу привело до скорочення учнів та студентів майже на третину) (9, 13). Але молодь, яка набуває освітніх знань за кошти батьків, нерідко не просто не оцінює наданої можливості, але вважає, що це на зразок повітря: без нього не можна, але його ніхто не помічає.

Набуття освіти на комерційній основі не сприймається люмпенізованою частиною українського суспільства. Це зрозуміло – людям немає чим платити за освіту своїх дітей, оскільки йдеться про те, щоб якимось чином просто вижити. Якось у бесіді студенти розповіли, що нерідко батьки свідомо віддають своїх дітей у допоміжні школи, щоб було дешевше (студенти з цим унікальним явищем зустрілися в процесі педагогічної практики). Однак, таке відношення бідних верств суспільства до освіти своїх дітей не можна пояснити тільки однією бідністю. Досить високу питому вагу тут має рівень свідомості, мислення: значна частина люмпенізованих верств зовсім мало, а той й взагалі не орієнтована на розвиток інтелекту, освіти як засобу досягнення

високого соціального статусу в сучасному суспільстві. Здебільшого такі верстви віддають перевагу не перспективним, а конкретним видам діяльності, котрі дають негайну віддачу: ми попрацювали, а ви віддайте, тобто, як кажуть “стілці ввечері, але гроші все одно наперед”.

Середній клас у наших українських соціально-економічних умовах поки що перебуває лише в зародковому стані. Його-то й середнім класом можна назвати чисто умовно. Наприклад, можна передбачити, що це всі ті, хто зводить кінці з кінцями, хто не голодує в прямому розумінні цього слова. Звичайно, це не той середній клас, яким він є і як його розуміють у цивілізованих країнах. Але зусилля цієї частини українського населення спрямовані саме на те, щоб хоч трохи піднятися в соціальному плані. Тому його представники, хоч і неоднозначно, але в цілому досить позитивно оцінюють комерційну освіту, як відкриту можливість для своїх дітей через освіту досягнути, якщо не соціальної вершини, то хоч би певного соціального трампліна чи ніші. А оскільки в Україні це досить численна соціальна група, то можна дійти загального висновку, що більшість населення або підтримують набуття освіти (йдеться в основному про вищу освіту) на комерційній основі, або просто лояльні до цієї ситуації.

З 1991 року в Україні відбувається досить інтенсивний процес формування національної еліти. Це дуже невелика і вже досить закрита в соціальному плані соціальна група, яка налічує близько 200 тис. осіб, у відсотковому плані вона, можливо, сягає 4–5%, не більше. Це, як звичайно, люди з високим рівнем прибутків. Природно, що далеко не всі вони олігархи, але однозначно: це люди багаті. З цієї цілком зримої причини їм і їхнім дітям доступні всі рівні освіти, зокрема елітарна, і ця соціальна група повністю вітає можливість набуття вищої освіти за гроші й нерідко – за кордоном. Однак, досить неоднозначно виступає моральна проблема: наскільки українськими патріотами будуть молоді люди, які значну частину свого молодого життя проведуть за межами України.

Набагато зменшилось, але все ж таки поки що залишається досить вагомим державне замовлення на спеціаліста з вищою освітою. Принцип соціальної справедливості в цій сфері передбачає набуття вищої освіти на конкурсній основі в результаті екзаменів або ж тестування, методики якого сьогодні розроблені в усіх цивілізованих країнах. Пошуки оптимальних варіантів співвідношення державної і комерційної освіти колись приведуть Україну до своїх кулібінних, фарадеїв, ломоносових і, можливо, до світового прориву в науці та сучасних технологіях.

Змінилися умови, зміст і форми соціалізації молодого покоління в системі організованих видів і форм освіти та в суспільстві в цілому.

Різко обмежилася сімейна соціалізація у зв’язку з безробіттям батьків, зростанням

розлучень, поширенням громадянського шлюбу із невиразними, аморфними функціями батьків. Посилилися деструктивні морально-психологічні чинники та дещо обмежився вплив школи на сім'ю. Стара формула “взаємозв'язок сім'ї, школи і громадськості” на даному етапі розвитку українського суспільства виявилася застарілою і зовсім недієвою.

Різке зростання немотивованих правопорушень і злочинів: пограбував, убив, забрав, іноді, щоб пожитися, стати багатим, іноді – просто так, ради забави. Глибше ця проблема наштовхує на думку, що в суспільстві на різних рівнях, особливо серед молодих, зростає безпощадність, агресивність у стосунках з однолітками, дорослими, випадковими перехожими й навіть близькими. Це виникає тому, що поза організованими формами соціалізації залишаються тисячі дітей. Елітні навчальні заклади необхідні, але в тій формі, в якій вони сьогодні в українському суспільстві – це своєрідний період “романтизму”. Пройде певний час, усе стане на свої місця, і масова школа буде виконувати свої функції в первинному своєму призначенні і в повному обсязі.

Слід зауважити, що більшість дослідників весь час опікуються проблемами соціалізації молоді й майже ніхто не звертає уваги на соціалізацію вчителя, особливо старшого віку, які внутрішні проблеми його хвилюють і з яким морально-психологічним багажем він іде на спілкування з учнями.

Школа продовжує переживати процес демократизації. Періодичні протести учнів проти авторитаризму дорослих, відстоювання своєї думки й своєї позиції, ігри в учнівські та справжні парламенти – все це стало ознакою сьогодення, але в цілому ієрархія шкільної влади залишається поки що непохитною. Вчитель під тиском обставин усе більше в спілкуванні з учнями спирається на негативні наслідки демократизації – немає порядку, немає дисципліни і т.п. Цей негатив лежить на поверхні соціальних процесів, він зримий, доступний, не треба навіть задумуватись над його використанням. Учителю (на те він і вчитель, щоб не використовувати демагогію “вигідне-невигідне” ситуативно), просто морально зобов'язаний іти далі, бачити наслідки й перспективи змін у стосунках у сім'ї, в учнівському чи студентському колективах, у суспільстві в цілому, основа яких – демократія.

Несправедливо в суспільстві і в освітній системі занепадає роль колективу. Колектив і колективізм, звичайно, не в ідеологічному, а в загально вживаному розумінні повинен знайти свій подальший розвиток у реформі освіти. “Клас – школа – учнівський – шкільний колектив” чи будь-яка інша відповідна навчально-управлінська структура в будь-якому навчальному закладі – це соціальна організація. Західні системи наукової організації праці та управлінські системи, які беруть свій початок від принципів управління,

розроблених у свій час Ф.Тейлором, Г.Емерсоном, А.Файоном, тією чи іншою мірою ґрунтуються на корпоративному, тобто колективістському дусі. В основі будь-якого спілкування людей лежить первинна внутрішня єдність людей, початок безпосередньої довіри й поваги людини до людини, усвідомлення внутрішньої єдності, взаєморозуміння всього того, що криється у первинній єдності “ми”. Колективізм виступає моральним критерієм, основним початком суспільного зв'язку. Це непохитна й вічна основа, без якої немислиме жодне суспільство (12, 112–113).

Сучасний суспільний розвиток вимагає пошуків нових підходів до розуміння змісту й ролі колективу та колективізму в соціалізації особистості. Західні освітні системи шукають способів перетину колективного й індивідуального. Несправедливе приниження ролі колективу, його розмивання у системі освіти нашої країни не сприяло позитивним зрушенням у самій освіті й вихованні молодого покоління. Реформа освіти повинна виходити з колективу і будувати свої освітні, методологічні й методичні реформації на поєднанні колективного та індивідуального.

Суспільна соціалізація в Україні зросла і зростає, змінилася і змінюється такими темпами, що навіть, на думку пересічних громадян, день життя у незалежній Україні несе більше соціальних змін, ніж рік життя за радянської системи. А це логічно приводить до інтенсифікації процесів десоціалізації й ресоціалізації молоді.

Альтернативного шляху реформуванню освіти в Україні немає. Але будь-які перетворення в освіті повинні йти від букви й духу Конституції України в частині освіти, зберігати освітні здобутки попередніх років і будувати принципово якісні та інноваційні зміни в нових умовах згідно з потребами самого українського суспільства, світовим досвідом та створювати те соціальне й моральне середовище, яке сприятиме принципово новій суспільній соціалізації нових поколінь українців і набуття ними рис цивілізованості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / Пер. з нім. О.Погорілий. – К. – 1998. – 534 с.
2. Гіденс Е. Соціологія / Пер. з англ. В.Шовкун, А.Олійник; Наук.ред. О.Іващенко. – К. – 1999. – 726 с.
3. Дюркгейм Е. Социология: Ее предмет, метод, предназначение. – М. – 1995. – 352 с.
4. Кононенко М. “Освіта в Україні ХХІ століття: поступ до Людини” // Освіта України. – 13 грудня 2000 р. – № 50. – С.3.
5. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М. – 1994. – 700 с.
6. Ревенко А. Україна в світових координатах людського розвитку // Дзеркало тижня. – 28 липня 2001. – № 28. – С.1,10.

7. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Общ.ред., сост. и предисл. А.Ю.Согомонов. Пер. с англ. – М. – 1992. – 543 с.
8. Социология. Гл. ред. А.Литвинов. – Санкт-Петербург. – 1993. – 176 с.
9. Таменкова В. В Австрии число учащихся в вузах сократилось почти на треть // Факты и комментарии. – 10 января 2002 г. – С.13.
10. Тихомирова С.Б. Основы социологии: Навч. посібник. – К. – 1996. – 312 с.
11. Тоффлер Э. Метаморфозы власти.–М.–2001.–669с.
12. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М. – 1992. – 511 с.

13. Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. – М. – 1997. – 304 с.
14. Юхновський І. На освіту потрібні додаткові асигнування // Освіта України. – 23 жовтня 2000 р. – № 43. – С.7.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Перевозник Лариса Михайлівна – доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: загальна соціологія, соціологія освіти і виховання, морально-етичні проблеми сучасного українського суспільства.

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ: ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ

Олександр Рацул

Стаття присвячена проблемам становлення та розвитку громадянського виховання у навчальних закладах на сучасному етапі, також розкривається сутність громадянського виховання.

The article is devoted to the problems of formation and development of civil education in scientific schools at the present stage. The essence of the civil education is revealed by the authors of the given article.

Виховна робота навчальних закладів на сьогодні є невід’ємною частиною всього комплексу педагогічної діяльності національної системи освіти. Проблемі виховання у вітчизняній педагогіці присвячено значний обсяг наукової та науково-публіцистичної літератури. Але необхідність написання цієї статті постала після того, як автор ознайомився з проблемами становлення та розвитку громадянського виховання в освітніх закладах на сучасному етапі. У листі Міністерства освіти і науки від 03.07.2001., №1/ 9-247, громадянське виховання назване одним із пріоритетних напрямків виховної роботи в навчальних закладах.

Аналізуючи наявну ситуацію становлення та розвитку громадянського виховання в переважній більшості закладах нашого сьогодення, автор бачить одну з найбільших проблем у цьому питанні: значна кількість українських педагогів не розрізняє громадянське та національне виховання. В Україні гостро постало питання національного відродження, котре розглядається як одне з першооснов становлення незалежної держави та її подальшого розвитку. При цьому помилково проводяться логічні паралелі на зразок: держава – Україна; Україна – українці; українці – народ; народ – нація. Відповідно до цього пропаганда та розвиток саме національного виховання багатьма освітніми закладами визнається як головний напрямок виховної роботи з підростаючим поколінням, але національне виховання проводять у руслі української більшості. Це помилка педагогів, адже Україна в національному її контексті не є

унітарною державою і, окрім безпосередньо самих українців, до складу її населення входять численні групи національних меншин: росіян, кримських татар, поляків, євреїв, болгарів, греків, вірменів, угорців та ін. Відповідно, національне виховання у руслі української більшості в освітніх закладах може розглядатися як порушення прав та свобод представників національних меншин.

Як можна виправити становище? Як довести до свідомості педагогів справжню суть громадянського виховання та сприяти його становленню і всебічному розвитку в освітніх закладах держави?

Передусім треба зрозуміти, чим є громадянське виховання за своєю суттю. Для цього автори пропонують з’ясувати етимологію слова “громадянин”. Як не дивно, але в більшості тлумачних словників пояснення відсутнє, там, де воно наявне, його пояснення не є однозначним. Для прикладу: “Громадянин – 1. Особа, яка належить до постійного населення даної держави, яка користується всіма правами, забезпеченими законами цієї держави, виконує усі встановлені закони та обов’язки; 2. Доросла людина, особа, а також форма звертання до неї; 3. Людина, яка підпорядковує свої особисті інтереси суспільним, яка служить вітчизні, народу; 4. Житель міста, міщанин” (3, 458).

Останнє визначення є застарілим і не відповідає реаліям нашого сьогодення. Перші ж три пропонуємо розглянути та проаналізувати більш детально. Безумовно, перше визначення є основним. До того ж слово має більш політичний підтекст і визначає юридично-правовий статус особи в суспільстві.

Друге визначення, на наш погляд, є поверховим і відображає лише один із варіантів трактування терміна “громадянин”. Адже не завжди людина, до якої ми можемо звернутися, назвавши її громадянином, є такою в повному розумінні цього слова.

І нарешті, третє визначення терміна “громадянин” як людини, що підпорядковує свої особисті інтереси суспільним і яка служить вітчизні та народу. Стосовно цього визначення ми хотіли б висловити такі думки: хоча подібне трактування терміна “громадянин” є за своїм змістом значно ближчим до позиції автора, ніж попередні, але не задовольняє своєю недостатньою конкретизацією і надмірною спрямованістю на колективізм. Адже жодне суспільство, яке містить у своєму складі представників різних соціальних груп, не може мати абсолютну єдність своїх поглядів та інтересів, а служіння вітчизні та народу є досить абстрактним поняттям і поєднує всю гаму зовнішніх та духовних виявів особистості.

Не заперечуючи жодного пункту попереднього аналізованого терміна “громадянин”, автор вважає за доцільне запропонувати нове визначення: **“соціальне громадянство”** – *сукупність етично-психологічних якостей особистості, які передбачають усвідомлення нерозривного зв'язку із суспільством і відповідно до цього усвідомлення активної громадянської позиції індивідуума.*

Насамперед такою якісною рисою має бути патріотизм, любов до своєї Батьківщини в широкому розумінні цього слова. Вчинки та прагнення справжнього патріота завжди будуть підпорядковані ідеї становлення та розвитку своєї держави. При цьому для громадянина-патріота Батьківщина матеріалізується конкретними поняттями: історія народу, місце народження, родина, співвітчизники, суспільне оточення. Подібне почуття, виховане в громадянині, не дозволить йому вчинити будь-що на шкоду суспільству.

Проте винятково одним патріотизмом особистість не може бути охарактеризована. Громадянин має бути наділений низкою, передовсім, духовних якостей, таких, як демократизм світогляду та принципів співіснування з іншими членами суспільства, дотримання ідеї гуманізму, добра, справедливості, правди, конфесійної терпимості.

Соціальне громадянство передбачає емоційно-психологічне сприйняття й усвідомлення особистого статусу та співвідношення соціального суб'єкта й суспільства в цілому.

На нашу думку, українські педагоги мають сконцентрувати всі свої зусилля на вихованні в підростаючого покоління саме такого типу відчуття громадянства. Не позбавляючи, не витравляючи у вихованця почуття особистої належності до певної національності, педагоги мають сформувані в нього розуміння своєї єдності з народом України. Усвідомлення себе українцем не за національною належністю, а насамперед – громадянською має бути визначене головним завданням виховання у наших навчальних закладах, яке б мало у своїй етично-психологічній основі саме соціальне громадянство, попередньо сформоване автором цієї роботи.

Виховання соціального громадянства у підростаючого покоління дає педагогам можливість спрямувати настрої та поривання своїх вихованців в руслі суспільнокорисних настроїв та вчинків. Після того, як це покоління стане головною продуктивною силою у суспільстві, саме воно почне творити та вдосконалювати ту державу, те суспільство, якого ми зараз прагнемо. У свою чергу, це ж покоління прийде на допомогу педагогам у вихованні наступного покоління, тобто своїх дітей, своєї зміни. Подібну допомогу вони будуть надавати своїм повсякденним прикладом, способом життя та співіснування в суспільстві. Отже, перед педагогами нашої держави стоїть складне, але цілком реальне для виконання завдання – внести позитивно-якісні зміни у світогляд підростаючого покоління. Якщо подібне завдання буде виконане, то надалі процес громадянського виховання полегшиться, набираючи своєрідної “суспільно-інерційної” сили.

Саме розвиток соціального громадянства як головного пріоритетного напрямку виховання повинен забезпечити успіх у родинно-сімейному, військово-патріотичному, трудовому, художньо-естетичному, моральному, екологічному вихованні в сприянні творчому розвитку особистості, підвищенню рівня інтелекту тощо.

Акцентуючи увагу на важливості та першочерговості громадянського виховання (читай – соціального громадянства), автор підкреслює, що всі перелічені напрямки виховної роботи в сучасних навчальних закладах є складовими частинами саме громадянського виховання. Не заперечуючи жодного з них, не намагаючись применшити їхню важливість та значення для всього комплексу педагогічних заходів освітньої системи, наголошуємо, що тільки та особистість гармонійно розвинена, яка є свідомим і повноцінним носієм національної ідеї.

Лише вона здатна усвідомити всю важливість та необхідність своєї праці на теренах суспільного поступу, дотримуватися загальнолюдських моральних принципів та вдосконалювати себе на всіх можливих рівнях. Саме така особистість має право вважатися громадянином своєї держави. Виховання усіх цих позитивних рис та якостей і є кінцевою метою впровадження та розвитку громадянського виховання в його соціальному контексті: патріот, зацікавлений у підвищенні рівня економічного добробуту свого народу та духовного розвою нації.

Громадянське виховання на сучасному етапі – це складний, багатоплановий, безперервний та гармонійно поєднаний процес педагогічного характеру, спрямований на всебічний розвиток вихованця, як особистості. Громадянське виховання, як складова педагогічного процесу, чільною має мету еволюційну: кардинальна зміна світогляду сучасного нам суспільства.

Реалізація завдань та цілей громадянського виховання не може мати певних визначених та

незмінних рецептів; безпосередньо від самого педагога, від кожного члена суспільства, який виступає у ролі вихователя, залежить вибір тих засобів та методів виховання, котрі б дали позитивний результат. Це може бути як тонко прорахована й спланована бесіда, так і простий, але надзвичайно дійовий та ефективний особистий приклад вихователя. Перед педагогами стоїть важливе й дійсно складне завдання – виховати громадянина; для здійснення цього завдання в арсеналі педагогів є численні, перевірені часом методи, новітні педагогічні технології.

Безумовно, що надзвичайно складний та об'ємний процес реалізації основних завдань і цілей громадянського виховання не може бути втілений у життя лише протягом годин спілкування на виховних заходах (хоча їхню важливість та дієвість автор не заперечує); виведення особистості на рівень світогляду, який передбачає соціальне громадянство за своїм змістом та суттю, є дуже не простою і довготривалою справою. Однією з вирішальних умов забезпечення позитивного результату в здійсненні цього питання є бездоганна теоретична фахова підготовка наших педагогів. Українське вчительство має один з найкращих у світовій педагогічній науці посібник – працю видатного педагога минулого століття В.О.Сухомлинського “Народження громадянина”, в якій автор детально та ґрунтовно розглядає багато аспектів цієї проблеми: становлення дитини як особистості; дисципліна й самодисципліна та відповідальність перед колективом і перед самим собою; суперечності отроцтва; фізична й психічна культура підлітка; розумове виховання й освіта підлітка; становлення моральності; емоційне та естетичне виховання; роль праці в духовному житті підлітка(4, 283-528).

Але за наявності подібної праці Сухомлинського ми потрапляємо в парадоксальну ситуацію: коли ім'я Василя Олександровича відоме кожному педагогу нашої країни, коли в багатьох науково-педагогічних закладах та установах створюються центри й лабораторії з вивчення педагогічного спадку В.О.Сухомлинського, коли в Україні налічуються мільйонні тиражі наукової та науково-публіцистичної літератури про роль та значення діяльності видатного педагога – учителі майже не знайомі з його творами і знають їх на загальному критичному рівні. Здебільшого усі свої пізнання з творчої спадщини Сухомлинського вони

отримують у педагогічних навчальних закладах 1–4 ст. акредитації. Говорити про будь-яке ґрунтовне вивчення та опрацювання в цьому разі неможливо. На думку автора роботи, подібна умова є не просто необхідною, а невід'ємною складовою всього процесу становлення та подальшого розвитку процесу громадянського виховання.

“Як важливо, щоб, залишаючись наодинці із самим собою, роздумуючи про світ, підліток був одухотворений насамперед громадянськими турботами, тривогами і хвилюваннями” (4, 265). Хто може не погодитися з подібним твердженням? Чи не є визначенням остаточної мети всього процесу громадянського виховання?

Справедливим буде твердження про те, що саме Сухомлинський узагальнив досвід попередніх поколінь та визначив основні завдання громадянського виховання і способи його реалізації.

В останні десятиріччя спостерігається ґрунтовне зміцнення і утвердження громадянських цінностей – на всіх континентах.

Подальший розвиток національної програми громадянського виховання забезпечують праці сучасних педагогів-науковців. Рекомендацією та справжньою знахідкою для вчителів-практиків можуть стати праці сучасних дослідників проблеми П.Ігнатенко, В.Поплужний, Н.Косарева, Л.Крицька, К.Чорна, О.Вишневський, А.Розенберг та багато інших.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України “Про освіту”. – К.: Генеза, 1996.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (проект) // Шлях освіти. – 2000. – №3.
3. Словарь русского языка. В 4-х т. – Т.1. – Государственное издательство иностранных и национальных словарей. М.: 1957.
4. Сухомлинський В.О. Народження громадянина: Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1976.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Олександр Анатолійович – аспірант кафедри педагогіки ХДПУ ім. Г.С.Сковороди.

Коло наукових інтересів – історико-педагогічні проблеми громадянського виховання.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД: ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ У ПРАКТИЦІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Світлана Савельєва

Стаття присвячена проблемі використання педагогічного досвіду в системі підвищення кваліфікації учителів початкових класів.

Article is dedicated to the problem of the pedagogical experience using in the qualification improvement system of the elementary school teachers

Розвиток освіти ХХІ століття відбувається паралельно й у взаємозв'язку з народженням її нової філософії, яка намагається проаналізувати й увібрати в себе кращі здобутки класичної педагогіки, а також вітчизняного та світового

досвіду. Зрозуміло, що цей процес непростий, він відбиває протиріччя епохи й вимагає різнобічного дослідження у нових умовах сьогодення.

Це стосується й проблем виявлення, вивчення, узагальнення, поширення і творчого використання педагогічного досвіду.

Актуальність і перспективність означеного питання ґрунтується на класичному положенні про зв'язок та взаємозалежність теорії і практики. Як збіднюється й примітивізується без теорії практика, так і теорія, не підтверджена практикою, залишається розумуванням.

У системі післядипломної педагогічної освіти традиційно склалося, що виявлення, вивчення, узагальнення, поширення і використання педагогічного досвіду є одним із провідних видів діяльності науково-педагогічних та методичних працівників.

Ця робота багатопланова й різнобічна. Насамперед зазначимо, що вона здійснюється, як мінімум, двома взаємозворотними способами, кожен з яких починається з постановки, точніше, виділення першочергових з поставлених державними документами про освіту, цілей і завдань, які необхідно (і можливо) реалізувати в даний період часу, тобто тих, що визначають тактику розвитку освіти.

Перший спосіб – виявлення, вивчення й узагальнення досвіду, в якому вже існують паростки нового, такого, що відповідає визначеним цілям і завданням.

Виявити передовий педагогічний досвід, за визначенням А.Розенберга, – це знайти в діяльності колективу вчителів чи педагога-новатора те, що можна рекомендувати всім. При цьому важливе виявлення цінних ідей, істотних зв'язків, котрі мають значення для вдосконалення педагогічного процесу на головних напрямках, які визначають долю модернізації громадянської освіти в Україні, реалізують нове педагогічне мислення у проблемах розвитку особистості.

Виявлення такого досвіду потребує постійних контактів дослідника з практичними працівниками.

У системі післядипломної педагогічної освіти існують різноманітні можливості для виявлення перспективного досвіду вчителів початкових класів. Під час планових тематичних вивчень стану навчально-виховного процесу та якості навчальних досягнень учнів шкіл області дослідник відвідує уроки, вивчає шкільну й учнівську документацію, проводить співбесіди з педпрацівниками, учнями, керівниками шкіл, методистами, анкетування чи тестування учасників педпроцесу, аналізує результати контрольних зрізів знань, умінь і навичок учнів тощо.

При вивченні результативності підвищення кваліфікації вчителів на курсах і семінарах проводиться аналогічна робота, але, крім того, порівнюються результати педагогічної діяльності вчителів до курсів і після них.

Значний матеріал для виявлення цікавих учителів дають виступи слухачів курсів на конференціях з обміну досвідом, їхні індивідуально-творчі роботи.

Педагогічні таланти виявляються і під час проведення різноманітних форм методичної роботи, таких, як: конкурс "Учитель року", фестиваль педагогічних ідей, засідання за круглим столом, педагогічна вітальня, майстер-клас, ярмарок методичних розробок, педвиставки, захист досвіду та інші.

Цей спосіб, звичайно, емпіричний, з дуже незначною можливістю передбачуваності, але він найбільш поширений, тому що має ряд переваг, а саме:

- якщо дослідник виявить досвід, що заслуговує на увагу, то відразу може вивчати й узагальнювати його, економлячи час і зусилля на підготовчому чи проміжних етапах;

- якщо ж такого, вже сформованого, досвіду не виявиться, а це, як звичайно, так і є, то дослідник усе ж віднайде вчителів, рівень творчої активності яких вищий середнього, тобто притаманного переважній більшості педпрацівників.

Орієнтиром у визначенні такого рівня слугує, насамперед, кваліфікаційна характеристика педагога, а також результати його професійної діяльності.

У вузівській та післядипломній освіті існують декілька варіантів кваліфікаційних вимог до педпрацівників. Для вчителів початкових класів пропонуємо такий:

1. Учитель-"спеціаліст" засвоїв знання з класичної педагогіки та вікової психології, уміє застосовувати їх у практичній роботі; орієнтується у закономірностях розбудови й розвитку громадянської освіти в Україні, пов'язує з ними відповідне нормативно-правове забезпечення; володіє організаційно-регулювальними й контрольно-коригувальними вміннями.

2. Учитель другої кваліфікаційної категорії знає і вміє все те, що вчитель-"спеціаліст" і, крім того, усвідомлює сутність модернізаційних процесів у початковій загальноосвітній школі відповідно до нових пріоритетів громадянської освіти, принципи та методику особистісно-орієнтованого навчання, ознайомлений з досягненнями сучасної психолого-педагогічної науки та передового педагогічного досвіду, володіє діагностико-прогностичними вміннями.

3. Учитель першої кваліфікаційної категорії, крім вищезазначеного, цілісно усвідомлює мету й завдання початкової освіти у співвідношенні їх з навчальним змістом, постійно займається самоосвітою, аналітично ставиться до наукової та навчальної літератури, критично осмислює і творчо використовує інновації, володіє методикою й технологією диференційованого навчання, адаптує зміст програм і підручників до навчальних можливостей кожного учня.

4. Учитель вищої категорії, крім того, застосовує концептуально нові підходи до практичного забезпечення Державного стандарту початкової загальноосвітньої школи, володіє методикою педагогічного дослідження, апробує експериментальні та пробні навчальні програми й підручники, адаптує наукову інформацію у навчальну, створює авторські навчально-методичні розробки, діагностує і прогнозує власну педагогічну діяльність та навчальну діяльність учнів, виділяє основні ідеї власного досвіду, висвітлює його технологію у публікаціях та різноманітних формах методичної роботи.

Інший спосіб – вирощування досвіду, його моделювання, науково-методичні основи якого розроблено В.Бондарем, І.Жерносеком, М.Красовицьким, В.Масловим, В.Пущевим, Т.Беседою та ін. Цей процес значно складніший, енергомісткіший, але більш цілеспрямований і результативний.

Обидва способи переплітаються у точці визначення вдалого об'єкта вирощення досвіду, від чого залежить успіх дослідницької діяльності.

Як свідчить практика, моделювання досвіду можливе тільки за умови готовності вчителя до співпраці з дослідником, отже, етап попереднього виявлення такого педагога чи педколективу є необхідним.

Але зустріч з творчим учителем ще не гарантує успішного порозуміння з ним щодо співпраці. Причини пов'язані як з особистісними якостями обох зацікавлених осіб, так й із зовнішніми обставинами, зокрема, як траплялося у практиці, професійні інтереси вчителя і дослідника можуть перебувати в різних площинах, іноді заважають проблеми зі здоров'ям педагога або сімейні обставини, недостатня підтримка у педколективі тощо.

Моделювання досвіду можливе тільки за певних умов:

- ентузіазм учителя збігається з цілями дослідника;
- зазначений процес отримує всебічну неформальну підтримку з боку відділу освіти, методкабінету, адміністрації школи, педколективу, сім'ї;
- наявне достатнє навчально-матеріальне забезпечення.

Крім цього, доводиться враховувати чинники, пов'язані з кризовою ситуацією у країні:

- перспективність сільської школи з погляду демографії;
- фінансово-економічні проблеми;
- транспортні й телефонні зв'язки з школою;
- можливість доступу педагога до наукової літератури, інформаційного банку даних (Інтернету) тощо.

Зрозуміло, що вирощування педагогічного досвіду – багаторічний процес, який потребує певної стабільності зазначених умов.

Досить тривалим є також поширення ідей узагальненого досвіду та його використання у системі підвищення кваліфікації педпрацівників.

Поширення педагогічного досвіду повинно мати правову основу, тобто узагальнені матеріали досвіду мають отримати незалежну експертну оцінку. Це робиться розглядом їх на засіданні кафедри, науково-методичної ради інституту післядипломної педагогічної освіти. Після належного подання, обговорення і схвалення здійснюється блок заходів щодо ознайомлення педагогічної громадськості з ідеями та новизною досвіду:

- видається відповідний інформаційний лист та рекомендації для рай(міськ)методкабінетів;
- матеріали узагальнення публікуються;
- ідеї досвіду пропагуються під час курсів і семінарів;
- автор (носій) досвіду запрошується для виступів перед педпрацівниками тощо.

Використання ідей досвіду – багатоаспектний процес, що охоплює різноманітні ланки післядипломної педагогічної освіти.

На курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів проводиться діагностичне анкетування (тестування) слухачів для виявлення їхнього рівня обізнаності з адресами та ідеями передового педагогічного досвіду, на основі чого здійснюється відповідна робота.

Нами розроблено спецкурс із зазначеного питання.

Спецкурс

"Педагогічний досвід: суть і творче використання"

Мета: 1) знайомити слухачів курсів з інноваційними ідеями психолого-педагогічної науки та практики;

2) сприяти усвідомленню слухачами ідей педагогічного досвіду та засвоєнню технології їх реалізації.

№ п/п	Тема	Лекції	Семінари	Практичні
1.	Педагогічний досвід: перспективні ідеї та творче використання.	2	4	-
2.	Сутність і технологічні аспекти досвіду (з конкретної проблеми)	2	-	2
3.	Перегляд та аналіз відеозаписів уроків учителів носіїв перспективного педагогічного досвіду.	-	-	4
4.	Відвідання й аналіз уроків автора досвіду.	-	-	4
5.	Моделювання фрагментів уроків слухачами.	-	-	4
Разом:		4	4	14

Таким чином слухачі курсів отримують систематизовану інформацію про сутність передового педагогічного досвіду та рекомендації щодо його творчого використання. Це дає їм орієнтир для самостійного вибору того чи іншого досвіду й опрацювання відповідної рекомендованої

літератури. Ознайомившись з технологічними особливостями досвіду, вони розповідають про нього під час семінарського заняття та моделюють урок з використанням ідей досвіду. Результативність набагато зростає, якщо є можливість прослухати автора досвіду чи проконсультуватися з новатором, а також переглянути відеозаписи та відвідати його уроки.

На цьому етапі відбувається, в основному, репродукування технології досвіду. Апробація його й адаптація до місцевих умов відбувається у міжкурсовий період.

Подальше простеження діяльності вчителів у школах області показує неоднозначну картину з означеного питання. Лише частина вчителів повною мірою реалізує ідеї і технологію досвіду, з яким ознайомила під час курсів. Успіх досягається там, де забезпечено відповідні умови, а саме:

- особистісний потяг учителя до творчості;
- позитивний психологічний клімат у педколективі школи й сім'ї вчителя;
- спрямованість керівників школи на підтримку творчості педпрацівників;
- професійна допомога методичних служб;
- достатня навчально-матеріальна база;
- постійний доступ учителя до професійної інформації;
- можливість систематичних зв'язків з науковими, науково-методичними закладами післядипломної освіти, районним (міським) методичним кабінетом.

Для надання допомоги вчителям, які бажають апробувати й творчо використовувати нові для них ідеї, у міжкурсовий період організуються обласна та районні (міські) школи передового педагогічного досвіду, консультації.

Моніторинг результативності апробації і творчого використання педагогічного досвіду здійснюємо в ході тематичного вивчення стану навчально-виховного процесу в школах області та під час цільових виїздів.

Спостереження свідчать, що поступово відбувається відсів і диференціація вчителів, які розпочали апробацію передового педагогічного досвіду. Частина повертається до традиційного навчання і виховання школярів.

У багатьох випадках це спричиняється, як образно назвемо, "законом інерції" або "законом маятника", коли ентузіазм учителя згасає в міру

того, як він натрапляє на перешкоди психологічного та матеріального характерів.

Диференціація ж тих, хто продовжує впроваджувати у власній роботі ідеї передового педагогічного досвіду, відбувається спонтанно: одні вчителі залишаються на репродуктивному рівні, інші досягають творчого. Таких педагогів об'єднуємо в обласні та районні (міські) творчі групи, через які досвід знаходить дальше поширення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Передовой опыт учителей и педагогическая наука // Советская педагогика. – 1977. – № 11. – С.42 – 50.
2. Внедрение достижений педагогики в практику / Под ред. В.Е.Гмурмана. – М.: Пед., 1981. – 144 с.
3. Жерносек И.Ф. Об изучении и использовании опыта // Советская педагогика. – 1988. – № 9. – С. 61–63.
4. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980.–96 с.
5. Изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта / Сост. М.Н.Скаткин. – М., 1977. – 48 с.
6. Методические рекомендации по разработке вопросов изучения и обобщения педагогического опыта в современных условиях / Под ред. Я.С.Турбовского. – М., 1983. – 70 с.
7. Повышение квалификации педагогических кадров / И.Ф.Жерносек и др. – К.: Освіта, 1992. – 148 с.
8. Розенберг А.Я. Виявлення, вивчення, пропаганда та використання передового педагогічного досвіду. – Директор школи. – 1998. – № 35. – С.6.
9. Українська радянська енциклопедія у 12-ти томах. – К., 1979.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савельєва Світлана Сергіївна – викладач кафедри методики дошкільного виховання та початкової освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, пошукувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: організаційно-педагогічні умови використання передового педагогічного досвіду у системі підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ З ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІТЕЙ І МОЛОДІ НА ЦІННОСТІ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА

Наталія Савченко

Стаття містить питання процесу професійної підготовки майбутніх учителів до формування естетичних орієнтацій учнів початкових класів на цінності народного мистецтва, а також розглядаються основні напрямки професійної підготовки майбутнього вчителя до зазначеного виду діяльності.

This article deals with the problem of preparing of future teachers training for forming aesthetic orientations of elementary school pupils at the values of folk arts. It observes the main directions

of training them for the above-mentioned kind of their professional activity.

Практичні поради з формування естетичних орієнтацій дітей на цінності українського народного мистецтва, підготовки майбутніх учителів початкової школи до цього виду педагогічної діяльності репрезентуються на основі

проведеної експериментальної роботи із студентами педагогічних і музично-педагогічних факультетів (понад 400 респондентів) вищих навчальних закладів освіти.

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ ЕТАП має спрямовуватися на актуалізацію мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя до виховання естетичних орієнтацій дітей на цінності народного мистецтва, а також на формування певного рівня необхідних для проведення зазначеного виду навчально-виховної діяльності знань, умінь та навичок.

У зв'язку з цим основними завданням цього етапу підготовки мають стати:

- ознайомлення майбутніх учителів з українським народним мистецтвом у різних аспектах на народознавчій і народномистецькій міжпредметній основі;
- актуалізація аксіологічного, естетичного досвіду студентів у навчальній та виховній діяльності засобами різних видів і жанрів народної культури й мистецтва;
- вироблення ставлення майбутніх учителів на важливість виховної роботи з дітьми, побудованій на народознавчому матеріалі та кращих мистецьких прикладах.

Реалізація окреслених завдань уможливується за УМОВ:

- максимального використання потенційних можливостей навчальних курсів вищих закладів освіти в ознайомленні молоді з цінностями українського народного мистецтва й культури;
- визначення навчальних дисциплін, викладання яких на міжпредметній народознавчій основі сприяє формуванню готовності студентської молоді до виховання естетичних орієнтацій учнів на цінності народного мистецтва;
- забезпечення координації і послідовності їх викладання;
- збагачення навчальних курсів фольклористичною інформацією на підґрунті ціннісного відбору й узгодження теоретичного та ілюстративного дидактичного матеріалів, що не допускає дублювання розділів і тем окремих дисциплін;
- подання цього матеріалу в доцільних формах і дієвих методах для конкретизації основних народознавчих і фольклористичних ідей навчання та виховання молоді.

З урахуванням таких умов визначений комплекс дисциплін навчального плану спроможний забезпечити майбутньому спеціалісту необхідний для цього виду виховної роботи з дітьми обсяг знань.

Цей комплекс подано дисциплінами суспільного, психолого-педагогічного, фахового циклів. Програми й навчальний матеріал виділених курсів у процесі викладання належить переорієнтувати на активізацію підготовки вчителя початкових класів до естетичного розвитку дітей засобами народного мистецтва. Для цього до їхнього змісту доречно внести теми або питання, що висвітлювали б сутність естетичних,

художніх вартостей, соціально-педагогічних функцій-цінностей народного мистецтва, а саме:

- їхнє значення у формуванні національної свідомості та самосвідомості, культури й духовності українського народу ("Народознавство", "Філософська думка в Україні");

- місце у творенні й розбудові української держави та її роль у культуротворчих процесах ("Історія України", "Історія та теорія української культури");

- становлення національної системи виховання ("Історія педагогіки", "Історія педагогіки України").

Слід розкрити психологічні механізми впливу цінностей українського народного мистецтва на особистість молодшого школяра ("Загальна та вікова психологія", "Анатомія і фізіологія дитини з основами шкільної гігієни", "Естетика"), а також їхні виховні можливості як засобу народної педагогіки ("Дитяча література", "Методика викладання української мови", "Методика виховної роботи" та інші дисципліни).

Розроблений додатковий тематичний матеріал народномистецької, культурознавчої та аксіологічної спрямованості до зазначених навчальних курсів поданий за методикою "Ціннісної зорієнтованості національної культури й мистецтва".

Його змістовна характеристика подана в таблиці.

Таблиця 1
ЦІННІСНА ЗОРІЄНТОВАНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ Й МИСТЕЦТВА

Компоненти української національно і культури й мистецтва	Зміст ціннісної зорієнтованості навчання і виховання учнів
1. УКРАЇН-СЬКА МОВА	Святе Письмо звіщає: "Спочатку було Слово, і Слово було від Бога, і Слово те було Бог". Світ почався зі Слова. Людина теж починається зі слова, і першим словом, трепетно мовленим чистими устами немовля, вона засвідчує продовження свого роду й народу. Мова – це диво людської культури, містичний посередник між матеріальним – світом життєвих реалій – та ідеальним – світом людської думки, світом духовним. Становлення і розвиток мови - - це вираження історичного та духовного буття людини, органічна, найістотніша частка його життя, сила, здатна впливати на характер розвитку дійсності й мистецтва. Пов'язана з мисленням і психологією людини, її особистим життям та життям суспільства, історією народів, будучи формою вираження літератури й фольклору як видів мистецтва й основним джерелом знань про внутрішній світ людини, мова здійснює спадкоємність різних поколінь та історичних епох. Історія нашої мови невід'ємна від історії народу, що володіє нею. У цьому її цінність.

<p>2. ІСТОРІЯ УКРАЇНИ</p>	<p>Історія України славетна й повчальна. Саме вона тепер повинна виховувати громадян незалежної держави. Значне місце в духовному розвитку молодшої людини посідає формування національного ідеалу українця, який усвідомлює себе частиною нації, патріота, який шанує традиції народу України, особистості, наділеної почуттям національної гідності та гордості за Батьківщину, зокрема, її мистецькі здобутки. "Дерево життя" – це гілочка, на якій ростуть три листочки: перший – символ цінностей минулого, другий – сучасного, третій – майбутнього. Зображення "дерева життя" трапляється на давніх каменях і свідчить про те, що люди ще в давнину знали про нерозривний зв'язок цінностей минулого, сучасного й майбутнього. Тому аксіологічний розвиток повинен ґрунтуватися на національних культурно-й мистецько-історичних традиціях, нагромаджених віками, збережених і переданих нам, а наше завдання – передати ці цінності майбутнім поколінням.</p>		<p>людського буття: фізичного існування, продовження роду й духовного відтворення. Тривала історична функціональність традицій, звичаїв та обрядів українського народу є свідченням його духовної живучості, цивілізованості, культурної витривалості, цінності існування у світі.</p>
<p>3. ПРИРОДА РІДНОГО КРАЮ</p>	<p>Любов до рідної землі є основою поваги до своєї держави. Це розвиток і національної самосвідомості, й естетичних орієнтацій людини. Все зростає значення бережливого ставлення до цінностей природи, які можна охарактеризувати як найважливіший засіб духовного розвитку людини. Людина й природа взаємопов'язані. Природа для людини – це сфера проживання й джерело знань, ділянка її праці, місце відпочинку та джерело естетичного насолодження. Завдання виховання в людині орієнтації на цінності природи не просте – головне це навчити зберегти ці цінності. Під впливом формування у вихованців естетичних орієнтацій на явища природи розвивається їхнє художнє мислення, естетичні судження, тобто виробляються ціннісні ставлення, манери, звички, уподобання. У школі природознавчі матеріали внесені до змісту курсів природознавства, фізичної географії, біології. У предметах гуманітарного циклу більш яскраво відображений аспект естетичного впливу цінностей рідної природи на людину.</p>	<p>5. РОДОВІД</p>	<p>Українська національна школа зорієнтована на принципове нове культурно-інформаційне обґрунтування освіти, що виходить із завдань формування громадянина України, який буде жити за принципами нової культурно-інформаційної стратегії й адаптуватиметься на нових ціннісних засадах. Розглядаючи основні цінності демократичного світу (свободу, толерантність, закон, права людини), важливо усвідомити, що прийшли вони до нас з глибинних національних коренів родинності, мудрості епохи киевокиївської доби. Звернення до джерел родинності – це пізнання орієнтирів розвитку нації, етносу. Українська назва сім'ї – родина – містить ключ до розуміння витоків її походження. Адже сім'я зароджувалася у надрах роду й певною мірою співіснувала з ним, влітаючи у його ціннісну систему.</p>
<p>4. КАЛЕНДАРНІ ТРАДИЦІЇ, ЗВИЧАЇ, ОБРЯДИ, СВЯТА</p>	<p>Ця система становить найсуттєвішу частину традиційно-побутової культури, оскільки по суті визначає весь розпорядок життя людини протягом року. Ключове поняття календарної обрядовості – коляда – фіксувало певну ритмічність життя за суто зовнішніми ознаками. Щодо внутрішньої її сутності, то вона зумовлювалася двома чинниками: стабільністю процесу життєдіяльності людини та сезонністю природи. Стадіальність життєдіяльності поділялася на три головних моменти: весільний сезон, період заготівлі запасів на зиму й час культу предків. Ці моменти концентрували в собі триєдність найважливіших цінностей, складових</p>	<p>6. НАРОДНА ПЕДАГОГІКА</p>	<p>Якщо наукова педагогіка – це відображення у свідомості найбільш стійких цінностей і зв'язків об'єктивного світу про виховання, освіту та навчання дітей і дорослих, то народна педагогіка – система методів, прийомів та засобів навчання й виховання, яку створив народ і яка передається із покоління в покоління, збагачуючись і розвиваючись. Народна педагогіка – це могутній ціннісний феномен, що забезпечує збереження нації, це усний багатотомний підручник виховання, який зберігається у пам'яті народу з найдревніших часів. Вона починається із оволодіння молоддю духовних надбань рідного народу – мови, усної народної творчості, всієї мистецької спадщини. Без оволодіння у сім'ї, навчальному закладі цінностями народного мистецтва, практичного продовження культурно-історичних традицій, звичаїв годі й говорити про успіх навчально-виховного процесу.</p>
		<p>7. ФОЛЬКЛОР</p>	<p>Фольклор – безпосередній спадкоємець найдавніших форм людської культури – доніс до наших днів естетичні цінності минулих поколінь. Виражаючи рівень свідомості й світовідчуття народних мас, фольклор зберігає у кожному історичному епоху значення первинної художньої переробки сукупного життєво-практичного досвіду і є складним естетичним, художнім і соціальним явищем. Під фольклором розуміють народну поетичну творчість. Народну музику називають музичним фольклором, танцювальне мистецтво – народною хореографією, а народні художні вироби – народним образотворчим мистецтвом. Фольклор захоплює своєю правдивістю, емоційністю, задушевністю, поетичною красою. Художні образи,</p>

	яскравий національний колорит перлин народного фольклору є важливим джерелом ціннісного орієнтування, пізнання й сильним фактором емоційного впливу на людину і засобом більш чіткої уяви про дійсність, і більш глибокого сприйняття вихованцями матеріалу з літератури, географії, історії.
8. НАРОДНЕ МИСТЕЦТВО	З давніх-давен народне мистецтво було визнано силою, здатною відкрити людині шлях до найвищих загальнолюдських цінностей, стати головним джерелом людських ідеалів і, нарешті, реально перетворити, вдосконалити як саму людину, так і навколишній світ. Українське народне мистецтво – складова частина національної культури; в ній чітко утримується етнічна специфіка. У різних формах і жанрах народного мистецтва втілені світоглядні ідеї, цінності та естетичні смаки народу, його потяг до прекрасного. Через багаторазові повторення його художні образи, технічні навички закріплюються і передаються наступникам як культурні традиції та цінності. Протягом століть народом формувалися цінності, які дали витоки багатьом реаліям сьогодення, а нерідко й зараз збагачують наше життя. Лише зберігаючи національну неповторність, можна зробити внесок у загальну скарбницю естетичних цінностей.
9. РЕЛІГІЯ І НАЦІОНАЛЬНА МІФОЛОГІЯ	Справжня освіта й виховання неможливі без прищеплення серцям учнів тих естетичних, моральних навичок, які ґрунтуються на виконанні заповідей, які йдуть від Бога. Шануй батька і матір своїх, не вбий, не кради й особливо – не побажай того, що тобі не належить. Християнство, зокрема православна релігія, віра наших предків, утверджує загальнолюдські цінності, ідеї та ідеали краси, добра, правди, справедливості, благородства, милосердя тощо. Релігійне мислення, духовність – це специфічна сфера ідеального життя, яка набуває національних ознак-цінностей. Міфологія, як і народна творчість, – це той ґрунт, на якому виростають і література, і театр, і образотворче мистецтво. Міфологія є важливим засобом виховання особи. Вона нерозривно пов'язана з багатьма аспектами й цінностями культури та мистецтва. Це невідлучна частина культурно-історичних цінностей нашого народу.
10. НАРОДНИЙ ПОБУТ, ПРОМИСЛИ І РЕМЕСЛА	Цінності українського побуту, промислів і ремесел, як й інші явища традиційно-побутової культури, формувалися протягом століть. Інформація, що зосереджена в їхні хронологічних нашаруваннях, є цінним джерелом пізнання етнічної історії народу. Дослідження технологій різьбярства, ткацтва, гончарства та інших художніх промислів і ремесел, художнього оформлення народного житла, орнаментальних сюжетів свідчать про культурно-історичну, евристично-пізнавальну, світоглядно-розвивальну,

ідейно-формувальну, художньо-творчу й інші виховні функції-цінності народного мистецтва, розкривають численні вартісні ознаки щодо вживаних знарядь праці, принципів декорування, семантики сюжетів. Спрямоване на задоволення потреб родини за умов натурального господарства, народне мистецтво існувало у формі домашніх промислів, а також ремесел. З часом ремісничі вироби не витримали конкуренції з фабричними і стали менш пріоритетними, але рівновага їхньої утилітарної та естетичної цінності збільшується у бік останньої.
--

Майже четверта частина навчальних курсів на педагогічному і музично-педагогічному факультетах (народознавство, естетика, історія України, історія та теорія української культури, історія педагогіка України, методики виховної роботи та ін.) мають для розв'язання проблеми підготовки вчителя до естетичного розвитку дітей засобами українського народного мистецтва певні потенційні можливості. Інші ж предмети й курси, якщо дотримуватися лише програм, таких можливостей, здається, не мають. Однак, творчий викладач, використовуючи запропоновану методику й на цих заняттях визначить і реалізує прийоми активного залучення вихованців до цінностей народного мистецтва, життєдайних джерел української культури.

Навчальні програми зазначених дисциплін органічно поєднані з народознавчим, мистецтвознавчим і краєзнавчим матеріалом. Так, спираючись на ціннісно-орієнтаційні виховні можливості народного мистецтва й народознавства, було умовно відокремлено десять компонентів української національної культури й мистецтва: 1) українська мова; 2) історія України; 3) природа рідного краю; 4) українське народне мистецтво; 5) календарні традиції, звичаї, обряди, свята українців; 6) український родовід; 7) народна педагогіка; 8) український фольклор; 9) релігія і національна міфологія; 10) український народний побут, промисли й ремесла.

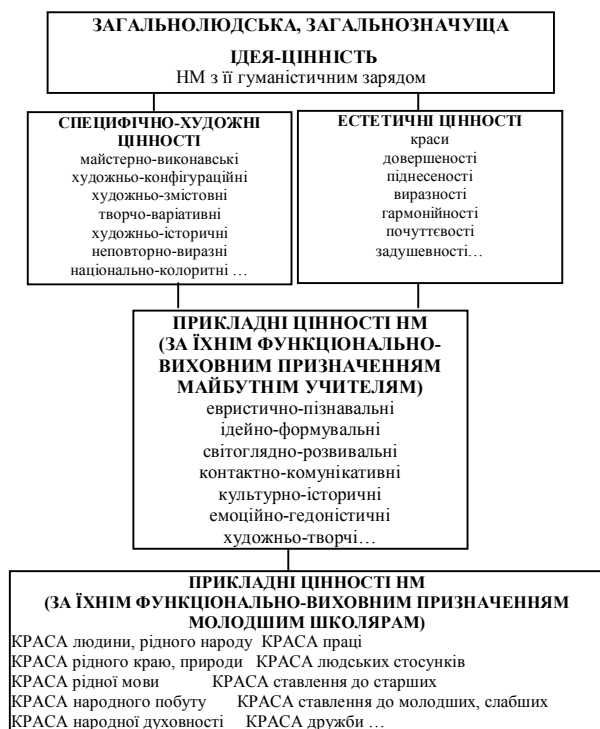
Впровадження методики ціннісної зорієнтованості народної культури й мистецтва сприяє кращому засвоєнню майбутніми учителями народознавчих тем із зазначених предметів. Так, на предметах “точних наук” педагогічного факультету можна широко використовувати зразки народного мистецтва, народної математики й фізики. Тут розв'язуються задачі, складені на місцевому фольклорному матеріалі. На заняттях з біології рекомендується повідомляти вихованцям про народні символи, рослини, народну медицину, властивості рослин, котрі поширені в тому чи іншому регіоні тощо.

На курсах з педагогіки, естетики, історії і теорії української культури, методики виховання школярів та інших була розроблена й

запропонована методика "КОМПЛЕКСНО-АКСІОЛОГІЧНОЇ ОЦІНКИ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА".

Пропонуємо її схематичне зображення.

СХЕМАТИЧНЕ ЗОБРАЖЕННЯ КОМПЛЕКСНО-АКСІОЛОГІЧНОЇ ОЦІНКИ ЦІННОСТЕЙ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА (НМ)



На "вершині" структури цінностей народного мистецтва міститься загальнолюдська, загальнозначуща цінність з її гуманістичним зарядом. Але якщо за змістом майбутньої професійної діяльності студентів ПРИКЛАДНІ цінності народного мистецтва визначаються за їхнім функціонально-виховним призначенням: евристично-пізнавальні, ідейно-формульовані, світоглядно-розвивальні, контактано-комунікативні, культурно-історичні, емоційно-гедоністичні, художньо-творчі, то для дітей молодшого шкільного віку буде досить складно зразу ж виділити СПЕЦИФІЧНО-ХУДОЖНІ (майстерно-виконавські, художньо-змістовні, творчо-варіативні, художньо-історичні, неповторно-виразні, художньо-конфігураційні, національно-колеритні та ін.) і СПЕЦИФІЧНО-ЕСТЕТИЧНІ (краси, довершеності, піднесеності, виразності, величності, гармонійності, почуттєвості, задушевності) цінності.

З огляду на це, на предметах з методичною спрямованістю має зазначатися, що комплексно-аксіологічну оцінку учням молодшого шкільного віку спочатку доречно надавати, виходячи із цінностей народного мистецтва, що відображені в естетично-етичних якостях-категоріях пропонуваніх витворів народного мистецтва, а саме:

- КРАСА людини;
- -//- рідного краю, природи;
- -//- праці;

- -//- людських стосунків;
- -//- ставлення до старших;
- -//- ставлення до молодших, слабших тощо.

Означений підхід ґрунтується на визначальній естетичній категорії КРАСИ в поєднанні з комплексом етичних цінностей, які найбільш виразно розкриті в українському народному мистецтві.

В умовах аудиторних занять робота із студентами педагогічного й музично-педагогічного факультетів має проводитися і з урахуванням специфіки фахових курсів, які пов'язані з музичним мистецтвом (основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, постановка голосу, хорове диригування, теорія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, історія музики та ін.). Але з огляду на те, що базові музично-теоретичні знання, уміння і навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності, студенти зазначених факультетів набувають, опановуючи такий інтегральний специфічно-фаховий курс, як "Теорія музики", "Гармонія", "Сольфеджіо", увагу належить зосередити саме на цих навчальних предметах.

Для надання цим курсам фольклористично-аксіологічної спрямованості рекомендується будувати викладання теоретичного матеріалу, розробляти практичні завдання і вправи на основі українського народного мистецтва, зокрема пісенного, а також вводити різні аспекти його вивчення у тематику контрольних і самостійних студентських робіт, рефератів тощо. Українські народні пісні різних жанрів слід використовувати на заняттях цих курсів також як ілюстративний і дидактичний матеріал (для написання одностопних та двогоспних музичних диктантів, для слухового, гармонічного, ладового, аксіологічного та інших видів теоретичного аналізу).

Добираючи до занять дидактичний матеріал, який ґрунтувався б на цінностях народного мистецтва, належить виходити із наступного:

- запровадженню народномистецького й народознавчого матеріалів до різних форм навчальної роботи повинен передувати ґрунтовний АКСІОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОБІР, який визначає доцільність та оптимальність такого введення;

- застосування визначених основних компонентів національної культури й мистецтва як дидактичного матеріалу повинно відбуватись на міжпредметній основі, через встановлення ціннісно-виховного аспекту народного мистецтва: евристично-пізнавальна, ідейно-формульована, світоглядно-розвивальна, контактано-комунікативна, культурно-історична, емоційно-гедоністична, художньо-творча тощо і врахування специфіки дисципліни (суспільного, психолого-педагогічного й фахового циклів), що викладається;

– спрямування фольклорного дидактичного матеріалу на підвищення мотиваційної та пізнавальної активності студентів, на засвоєння певних художньо-естетичних знань і вмінь, а також на максимальну відповідність потребам майбутньої професійної діяльності;

– внесення українського народного мистецтва як дидактичного матеріалу до змісту навчальних курсів має забезпечити оволодіння студентами його цінностями не тільки в інформаційно-логічному, але і в емоційно-образному та діяльнісно-практичному аспектах, стимулювати потребу майбутніх учителів у самоосвіті та самовдосконаленні.

Для узагальнення та синтезу знань, здобутих студентами при вивченні дисциплін суспільного, психолого-педагогічного й фахового циклів, а також формування на цьому підґрунті інтегрованих народномистецьких і народознавчих знань, необхідних учителеві для успішної роботи з дітьми; на матеріалі народного мистецтва рекомендується запровадити у навчальний процес зазначених факультетів педуніверситетів інтегрованого спецкурсу "Розкриваючи цінності народного мистецтва". Цей спецкурс містить питання фольклористики, історії й сучасного стану народного мистецтва, естетики, вікової психології, теорії естетичного виховання та методики виховної роботи з дітьми й розрахований на 32 години – 16 лекційних, 10 практичних і 6 лабораторних занять.

Лекційні заняття виконують здебільшого інформативно-пізнавальну роль та функцію цілеспрямованого впливу на світогляд студентів, розвиток у них здібностей і навичок здобування нових знань для розв'язання наукових, навчальних та професійних завдань цієї проблеми. Практичні заняття переважно виконують пізнавально-творчу функцію і спрямовуються на формування в студентів аналітичних, гностичних, конструктивних, спеціальних організаційних і методичних професійних умінь. Конкретно-практична функція лабораторних занять полягає в моделюванні й творчому втіленні окремих педагогічних ситуацій; оволодінні студентами конкретними технологіями виховання естетичних орієнтацій дітей на цінності народного мистецтва.

Головна МЕТА спецкурсу – розвиток стійкого мотиваційного ставлення майбутніх учителів до роботи з формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва, озброєння студентів знаннями основних підходів, принципів і технологій організації естетико-виховної роботи з дітьми в позанавчальний час засобами народного мистецтва з урахуванням вимог суспільства й досягнень психолого-педагогічної науки. У процесі його вивчення мають розв'язуватися наступні ЗАВДАННЯ:

- формування у молоді переконаності в необхідності систематичного вдосконалення

навчально-виховної роботи з дітьми на засадах національної культури й мистецтва;

- усвідомлення вчителями педагогічних можливостей, які закладені в невмирущих цінностях українського народного мистецтва, й розвиток професійного інтересу та спрямованості на естетико-виховну діяльність з дітьми;

- формування необхідного й достатнього для проведення естетико-виховної роботи з дітьми на матеріалі народного мистецтва обсягу знань, умінь і навичок;

- стимулювання потреби майбутніх учителів у самовдосконаленні, розвиток їхньої творчої активності та ініціативи в зазначеній сфері навчально-виховної діяльності.

Викладання цього спецкурсу ґрунтується на ПРИНЦИПАХ історизму, природо- і культуровідповідності, народності, науковості, послідовності, міжпредметних зв'язків, гуманістичної спрямованості, зв'язку професійного навчання з практикою організації естетико-виховного процесу в школі.

Спецкурс будується на теоретичних знаннях, засвоєних майбутніми вчителями у процесі вивчення суспільних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін; має чітку цільову, проблемну спрямованість; стимулює самостійні пошуки розвитку творчого підходу до розв'язання питань формування естетичних орієнтацій дітей на цінності народного мистецтва; поєднує різні форми занять, як традиційні (лекції, лабораторно-практичні тощо), так і нетрадиційні (відвідування музеїв, виставок народного мистецтва, концертів народної музики; зустрічі з педагогами-новаторами, народними митцями; проведення вікторин і конкурсів на краще знання народного мистецтва тощо).

Методика проведення занять передбачає цілеспрямоване й послідовне оволодіння майбутніми вчителями навчальною інформацією, а також організацію різних видів їхньої діяльності, які моделюють майбутню професійну діяльність учителя початкових класів з виховання естетичних орієнтацій молодших школярів цінності народного мистецтва. Для цього застосовуються такі методи і прийоми: соціально-історичний, ціннісно-орієнтаційний, психолого-педагогічний аналіз і добір фольклорного матеріалу; порівняльна характеристика розмаїття цінностей народного мистецтва, аналіз педагогічного досвіду й застосування його у виховній роботі; моделювання; творчі завдання; ділові й рольові ігри тощо.

Вивчення цього спецкурсу доцільно планувати й здійснювати з шостого семестру, коли студенти вже здобули певний обсяг базових знань та умінь і готуються до педагогічної практики в школі. Спецкурс охоплює вісім тем, які тісно взаємопов'язані та органічно-доповнюють одна одну.

Таблиця 2
ОРІЄНТОВНИЙ ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ
"РОЗКРИВАЮЧИ ЦІННОСТІ НАРОДНОГО
МИСТЕЦТВА"

Теми	Кількість годин		
	Лекції	Практичні	Лабораторні
Введення	1		
Система цінностей	2	2	
Українська національна культура й мистецтво	2		2
Естетичні й художні цінності НМ	2	2	
Виховні цінності НМ	2	2	
Використання НМ у навчально-виховній роботі в початковій школі	2		2
Дитячий фольклор	2	2	
Специфіка виховної роботи з ФЕОШ на цінності НМ в умовах позакласної діяльності	2		2
Фольклор рідного краю	1	2	
УСЬОГО	16	10	6

У процесі викладання спецкурсу застосовуються такі форми педагогічного КОНТРОЛЮ: перевірка опрацьованої літератури, аналіз законспектованих першоджерел, співбесіда за певною темою, письмові та усні повідомлення, аналіз студентських розробок з різних жанрів дитячого фольклору (рухливих ігор, сценаріїв ранків, свят, інших виховних заходів), залік тощо. Для підвищення результативності такого контролю для майбутніх учителів розробляються анкети, тести, картки перевірки ефективності засвоєння знань і сформованості умінь і навичок виховної роботи з дітьми засобами народного мистецтва.

Окрім цього, спецкурс спрямовується на розвиток самовизначення вчителів у цій сфері, здатності встановлювати й відстоювати свою позицію у колективних дискусіях з проблем цінностей, зокрема народного мистецтва. Цьому слугує колективне обговорення реальних психолого-педагогічних або умовних ситуацій з різними альтернативами їх розв'язання, котрі пов'язані із поглядами на народне мистецтво, світоглядним, життєтворчим і моральним вибором цінностей духовної і матеріальної культури. Так, спільно із слухачами розв'язуються питання загальної структури системи цінностей. Наводяться деякі висловлювання слухачів факультативу: "Вершину системи цінностей має репрезентувати якась універсальна ідея, а відтак і породжені нею

універсальні цінності, які вважаються прийнятними для всіх людей на землі. У християнській філософії цією вершиною є Бог, Абсолют Добра, що втілює у собі вічні універсальні й зрозумілі всім ідеали". "У кожного народу є свої специфічні ідеали, що стосуються життя нації – національні цінності". "Існують закріплені в традиції та законодавстві ідеали й цінності громадські, сімейні тощо, а кожна людина має і власні ідеали-цінності..."

Зрештою, можна дійти до висновку, що одним із важливих критеріїв класифікації цінностей є сфера духовної, естетичної та морально-етичної самореалізації людини.

Майбутнім учителям прищеплюється смак до майбутньої професійної діяльності засобами народної культури, мистецтва, моралі, історії, філософії, релігії з особисто визначеними світоглядними й соціокультурними установками. А це вже дає право розраховувати, що завдяки соціокультурній, естетичній, морально-етичній визначеності, активності, спрямованості ціннісних орієнтацій, культурних запитів у сфері народного мистецтва майбутні вчителі зупинять свій особистий вибір і "передадуть" підростаючому поколінню орієнтації на справжні цінності мистецтва, культури й життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник.– К.: ІЗМН, 1998.– 204 с.
2. Дейч О. Фольклор у вихованні культури поведінки молодших школярів // Початкова школа.– 2000.– №2.– С.46–48.
3. Дряпика В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта: Навчальний посібник.– К.–Ужгород: "Ліра", 2000.– 228 с.
4. Зязюн І.А. Естетичний досвід особистості.– К.: Вища школа, 1984.– 172 с.
5. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів.– К., 1995.– 199 с.
6. Ульяницька Л.С. Ігрові проблемні ситуації // Початкова школа.– 1996.– №9.– С.27–29.
7. Химич Н.Є. Готується гра-драматизація // Початкова школа.– 1996.– №3.– С.21–22.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – старший викладач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, кандидат педагогічних наук.

Коло наукових інтересів: дослідження підготовки вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва /в умовах позакласної діяльності /.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Андрій Сemez

Стаття присвячена визначенню різноманітних підходів до формування світогляду учнівської молоді.

This article is devoted to the theoretical definition of different approaches to the formation of pupils' worldseeing.

Ускладнення суспільного життя в сучасній Україні пов'язане з нерівностями соціально-економічного розвитку, змінами в суспільній свідомості людей. Ці зміни викликані науково-технічним прогресом, зростанням обсягу інформації і знань. Усе це ставить підвищені вимоги до людини, її загальноосвітньої та професійної підготовки, політичної культури й моральної свідомості. Нині для того, щоб правильно розібратися у складних процесах суспільного життя, в явищах сучасного світу, котрі швидко змінюються, як ніколи необхідні стійкі та послідовні світоглядні позиції. Вироблення таких позицій є одним із основних завдань виховної роботи.

Діяльність і поведінка людей детермінується її свідомістю, світоглядом, досвідом пізнання, продуктивної діяльності, спілкування.

Поняття світогляду особистості, як показує історія його становлення і формування, постійно розширюється, розвивається як одна з основних сторін свідомості людини. Розгляд світогляду лише як суми знань про світ і людину або ж як сукупності поглядів і переконань нині вже недостатній. У своєму розвитку людство досягло високого рівня пізнання Космосу й Землі, себе й Людини. Тому сучасний **світогляд** – це “форма суспільної свідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому. У світогляд входять узагальнені уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про сенс людського життя, історичну долю людства тощо, а також сукупність знань, переконань, принципів та ідеалів” (3, 299).

Світогляд виконує ряд важливих суспільних функцій. Так, Б.Т.Лихачов виділяє ряд функцій світогляду.

Освітня функція полягає у тому, що світогляд робить для людини зрозумілим світ природи й суспільства; формує освітню свідомість, звільняє від соціальних, політичних та релігійних забобонів і пережитків; озброює методологією, сукупністю вихідних філософських принципів та методів пізнання дійсності; забезпечує людину системою духовно-ціннісних орієнтацій.

Виховна функція світогляду реалізується у результаті того, що прийняті погляди та переконання вимагають від людини формування у собі певних морально-вольових якостей та естетичного ставлення до дійсності. Такі моральні якості як вірність переконанням, твердість

характеру, стійкість, наполегливість, непохитна воля виховуються у єдності з почуттями гуманізму, відповідальності, обов'язку, естетичними ідеалами суспільного й особистого життя.

Розвивальна функція полягає у тому, що внутрішня духовна робота із засвоєння змісту світогляду вводить в активну діяльність мислення, яке повинно бути гнучким, творчим, таким, що вивчає явища в русі у взаємозв'язку. Розвивається здатність до нових узагальнень, до творчого осмислення явищ природи й суспільства.

Організаційна функція світогляду виявляється у тому, що він є вихідною позицією в практичній діяльності людей.

Прогностична функція світогляду, який ґрунтується на знанні законів суспільного розвитку, виявляється у науково-теоретичному й практичному осмисленні тенденцій, висуненні ідей щодо створення майбутнього в сучасності (10, 218–219).

І.Ф.Харламов виділяє такі функції світогляду, як *інформаційно-відображальна, орієнтаційно-регулятивна та оціночна*.

Інформаційно-відображальна функція світогляду пов'язана з певним способом сприйняття явищ і подій навколишнього світу та їхнім відтворенням у свідомості людини. Світогляд виконує роль призми, через яку заломлюються всі зовнішні впливи.

Орієнтаційно-регулятивна функція світогляду пов'язана з тим, що поведінка та діяльність людини визначається її свідомістю, її поглядами й переконаннями. Якщо в людини сформований той чи інший світогляд, склалися стійкі погляди й переконання, то вони, як звичайно, визначають її дії та вчинки.

Оціночна функція світогляду пов'язана з тим, що всі явища життя людина оцінює, виходячи із своїх переконань, або, іншими словами, зі свого світогляду (10, 416).

Власні уявлення і погляди, своє ставлення до явищ, які відбуваються у природі та суспільстві, є у кожної людини. Проте, якісна характеристика цих уявлень, поглядів і ставлень буває різною. Залежно від змісту світогляду та його зв'язку з науковими знаннями, вірою і життєвим досвідом людини існують різні підходи до класифікації **видів** світогляду.

Так, М.Д.Касьяненко за основними етапами засвоєння соціально-історичного досвіду й перетворювальної діяльності людства умовно виділяє такі види світогляду:

1) *емпіричний* (знання і переконання, здобуті в процесі практичної діяльності або з авторитетних для суб'єкта джерел);

2) *буденний* (елементарне наукове на базі глибокого знання основ наук в обсязі загальної середньої освіти);

3) *науковий* (володіння сучасною науковою картиною світу, основними формами й методами теоретичного пізнання);

4) *цілісний науковий як діалектико-матеріалістичний, гуманістичний* (глибокі наукові знання, володіння матеріалістичною діалектикою, досвідом творчої діяльності, сучасною методологією). Останній охоплює попередні. (5, 121).

І.Ф.Харламов виділяє три види світогляду: *науковий, релігійний та буденний (життєвий)*.

Науковий світогляд спирається на наукову картину світу, на висновки та узагальнення, зроблені на основі наукового аналізу й теоретичного осмислення причинно-наслідкових зв'язків, що характеризують розвиток природних і суспільних явищ.

У сучасних дослідженнях виділяють ряд *підсистем* наукового світогляду:

а) найбільш загальні знання як основа формування поглядів і переконань;

б) світоглядні вміння (розумові операції, уміння робити висновки тощо);

в) сукупність почуттів, у яких виражається позиція особистості;

г) розв'язання світоглядних проблем на основі вольових якостей (цілеспрямованість, рішучість, самовладання, принциповість).

Окрім того, виділяють такі *риски* наукового світогляду:

а) правильно пояснює минуле й сучасність;

б) дає змогу передбачити хід розвитку подій і явищ суспільства та природи;

в) має гуманістичний характер.

Науковий світогляд формує в учнів такі *світоглядні вміння*:

1) узагальнювати конкретні факти й робити світоглядні висновки;

2) розкривати зміст світоглядних ідей;

3) оцінювати з позицій діалектики природні й суспільні явища;

4) захищати і обґрунтовувати власну думку;

5) поєднувати слово й справу;

6) регулювати свою діяльність і поведінку на основі засвоєних і прийнятих ідей, знань і переконань.

Релігійний світогляд спирається на інтуїтивно-емоційний, суб'єктивний релігійний досвід особистості. У його основі лежить віра людини в існування Бога чи інших надприродних сил, безсмертя душі тощо. Разом з тим релігійні діячі роблять спроби спиратися не тільки на потойбічні сили, але й використовують фізичні, історичні, філософські та соціологічні знання, особливо ті, які містяться на межі пізнаного й непізнаного, і вибудовують на цій основі свою ідеологію.

Буденний (життєвий) світогляд формується під впливом безпосередніх умов життя людей, що передаються із покоління в покоління у формі духовного досвіду, здорового глузду, стихійних, емпіричних і не завжди систематизованих уявлень

про світ. Буденний світогляд спирається на життєве пізнання і зазвичай відображає зовнішні, не завжди суттєві, що впадають в очі ознаки речей, подій, явищ (10, 417–418).

Неправильно було б стверджувати, як це робилося раніше, що тільки науковий світогляд уможливило людині правильно орієнтуватися у житті й створює основу для її активної діяльності. Як показує практика, люди з релігійним і буденним світоглядом віддано служать Батьківщині, здійснюють високоморальні вчинки. Тому важливо, щоб основу світогляду людини склали ідеї моральності, добра, справедливості, совісті та честі.

Р.А.Арцишевський, використовуючи такий критерій, як ступінь узагальненості й рівень глибини відображення, виділяє структурні рівні світогляду, котрі можна розглядати і як види світогляду: *елементарний, концептуальний та методичний*.

На *елементарному* рівні, який є простою сукупністю різноманітних, а іноді й суперечливих світоглядних понять, ідей, поглядів, оцінок, цілей і мотивів соціального суб'єкта, світогляд може складатися і функціонувати в буденній свідомості. На цьому рівні світогляд ще позбавлений внутрішньої цілісності, єдності і є еkleктичним, являючи собою набір сентенцій життєвої мудрості, які виражені в прислів'ях, приказках, притчах та інших фольклорних формах; суміш запозичених із різних світоглядних систем і некритично засвоєних суб'єктом положень і догм.

Концептуальний рівень світогляду більш складний, бо тут не тільки містяться певні світоглядні твердження, але й усвідомлюються і ставляться складні проблеми, дається їхнє розгорнуте обґрунтування та розв'язання.

Нарешті, вищий – *методологічний* рівень світогляду містить основні поняття і принципи, які є системоутворювальним фактором чи “ядром” усього світогляду (1, 80–81).

Світогляд як цілісно-психологічне утворення має складну та багатоаспектну **структуру**. Б.Т.Лихачов уважає, що ядром світогляду є погляди й переконання, котрі органічно пов'язані з розвинутою здатністю теоретичного мислення, виявлення високих інтелектуальних почуттів, свідомої цілеспрямованої волі. *Погляди* – це прийняті людиною як достовірні ідеї, знання, теоретичні концепції, передбачення. Вони пояснюють явища природи й суспільства, є орієнтирами в поведінці, діяльності, стосунках. *Переконання* – це такі знання, ідеї, концепції, теорії, гіпотези, в котрі людина вірить, як в істину. Вона вважає їхню реалізацію у житті необхідним для інших людей благом і тому емоційно відстоює їх, готова за них страждати, прагне захопити ними інших людей, застосовує вольові зусилля і практичні дії для їхнього здійснення. Органічною властивістю переконань є почуття. Особливо значущими для людини є *інтелектуальні почуття* – це емоційні переживання радості

пізнання і віра в непогіршеність істини, естетична насолода її красою і відданість їй, соціальний оптимізм і цілеспрямованість. *Непохитна воля*, бо світогляд не обмежується теоретичною свідомістю, а об'єднуються з практичною свідомістю і вольовими діями. *Теоретичне мислення* як елемент світогляду є розвинутою людською здатністю творчого осмислення знань, явищ дійсності, вдосконалення світогляду й спрямування волі на реалізацію переконань (6, 218).

Як важливі структурні компоненти світогляду, І.Ф.Харламов виділяє: а) систему знань; б) погляди; в) переконання; г) ідеали людини. У свою чергу названі структурні компоненти можна розподілити на дві групи: об'єктивні (знання) та суб'єктивні (погляди, переконання, ідеали).

Знання як об'єктивний компонент світогляду – це система наукових істин, що мають форму описово-констатуючого судження особистості. Зрозуміло, що оволодіння науковими знаннями створює основу для вироблення наукового світогляду. Але відомо й інше: окремі люди характеризуються своєю науковою ерудицією, але не завжди мають однаковий світогляд. Отже, самі по собі знання не завжди визначають світогляд людини.

Для того, щоб знання сприяли формуванню і розвитку світогляду, вони повинні стати для людини суб'єктивним розумінням, тобто перейти в її погляди і переконання, бути основою вироблення ідеалу.

Погляди – це судження, суб'єктивні висновки людини, які пов'язані з поясненням тих чи інших природних і соціальних явищ, визначенням нею свого ставлення до цих явищ.

Переконання – це сукупність ґрунтовно осмислених та емоційно пережитих ідей, що належать до ідеології, політики, моралі та мистецтва, які визначають твердість життєвих позицій особистості, характер її діяльності й поведінки.

Переконання – це результат складного інтелектуально-емоційного процесу й життєвого досвіду особистості, внаслідок чого засвоювані знання (ідеї) набувають силу глибоких внутрішніх мотивів та стимулів поведінки і є основою для закріплення її вольових зусиль. Отже, переконання – це те, що людина ґрунтовно осмислила й емоційно пережила і що вона готова відстоювати та захищати в будь-яких умовах.

Органічним компонентом світогляду є ідеали особистості. *Ідеал* – це осмислення й емоційне сприйняття найвищої досконалості в будь-чому, те, що стає метою діяльності, життєвим прагненням особистості.

Отже, ідеал людини – це мислено-емоційне уявлення, передбачення того, якою вона хоче й може бути. В ідеалах втілюються кращі людські риси, які, відображаючись у конкретних зразках поведінки й діяльності, стають стимулом і

регулятором розвитку та формування особистості (10, 420–422).

Як уже зазначалося, для того, щоб знання сприяли формуванню і розвитку світогляду, вони повинні стати для людини суб'єктивним розумінням, тобто перейти в її погляди, переконання та ідеали. Цьому сприяють ряд **дидактичних та виховних умов**. Що ж це за умови?

1. Забезпечення ґрунтовної наукової доказовості, логічної переконливості й несуперечливості всіх засвоєваних знань, висновків світоглядного характеру. Це положення реалізується наступними способами. По-перше, виклад матеріалу повинен здійснюватися на основі яскравих і переконливих фактів та їхнього ґрунтовного аналізу. По-друге, в процесі формування світогляду необхідно забезпечити ґрунтовне тлумачення усіх явищ і процесів, що вивчаються, осмислення закладених у них причинно-наслідкових зв'язків. По-третє, необхідно спонукати людину до з'ясування усіх питань, які виникають у неї, розвивати її допитливість в осмисленні всіх явищ, що відбуваються в природі та суспільстві.

2. Надання навчання суспільної спрямованості.

3. Дотримання принципу історизму при вивченні програмного матеріалу.

4. Збудження емоційного ставлення особистості до матеріалу, що вивчається.

5. Тісний зв'язок навчання з життям, залучення студентів до активної трудової діяльності (10, 425–431).

Формування світогляду починається ще зі шкільних років. У процесі вивчення шкільних навчальних дисциплін передбачається теоретична спрямованість навчально-виховного процесу; здійснення міжпредметних зв'язків; забезпечення діалектичного мислення на уроках. У позаручній виховній роботі формування світогляду здійснюється при підготовці виховних заходів, які сприяли б поєднанню їх свідомості, переживань і поведінки школярів.

Важливу роль у формуванні світогляду учнів відіграє соціальна і професійна позиція педагога, його ідеали та переконання, які остаточно формуються у педагогічних університетах, і, зокрема, при вивченні психолого-педагогічних дисциплін. У цьому напрямку можна виділити два напрямки в роботі зі студентами. Один із них – подальший розвиток переконань майбутнього педагога, доведення процесу їхнього формування до ступеня завершеності. Другий – теоретична та методична підготовка майбутнього вчителя до діяльності з виховання світогляду й переконань у школярів. Така підготовка повинна містити в собі:

– оволодіння знаннями структури суспільної свідомості, структури й функцій складових елементів світогляду;

– розвиток умінь визначати систему наукових понять у курсі дисциплін, які

викладаються, й організувати пізнавальну діяльність учнів щодо оволодіння цих дисциплін;

- вивчення психологічної структури особистості у співвідношенні панівних і супутніх підструктур;

- оволодіння методами впливу на раціональну та емоційно-вольову сфери учнів для формування у них системи знань, оціночного ставлення до них;

- розвиток умінь і навичок організації соціально-значущої діяльності учнів для закріплення і реалізації їхніх переконань у нових, змінених умовах (2, 33).

У вищому навчальному закладі відбувається закріплення і подальший розвиток умінь науково оцінювати явища, аргументовано доводити й відстоювати власний погляд. Це можливо як у процесі проведення різних форм навчання, вивчення гуманітарних і спеціальних дисциплін, так і в суспільній діяльності студентів (навчально-дослідницька, науково-дослідна, громадська роботи).

При формуванні світогляду студентів слід дотримуватися *діалектичного підходу* до вивчення явищ і процесів природи, суспільства, пізнання. У чому ж особливість цього підходу? По-перше, в його творчому характері, по-друге, в максимальному використанні узагальнених методів пізнання та їхніх систем в єдності із засвоєними методами конкретної діяльності, по-третє, в урахуванні історії та загальнолюдських ціннісних орієнтацій, по-четверте, в розгляді суперечностей як початків, основи.

На практиці використовуються такі основні методи й прийоми діалектичного підходу у формуванні світогляду:

1) *діалектика* як узагальнена система способів розумової діяльності, що містить всебічний аналіз, розгляд історії розвитку явища й процесу, прогнозування його майбуття, перевірку на практиці; використання висхідного й нисхідного, історичного та логічного методів;

2) *загальні методи пізнавальної діяльності* (пошук, дослідження, прогноз);

3) *методи наукового пізнання* (аналіз і синтез, узагальнення і конкретизація, порівняння, аналогія, моделювання, систематизація і структуризація тощо);

4) *логіка* (діалектична й формальна);

5) *алгоритміка* (побудова алгоритму, програми, технології діяльності та їх реалізація);

6) *практика* (5, 123).

Слід враховувати, що перші чотири ланки використовуються при розв'язанні творчих завдань, побудові гіпотез, концепцій, теорій. Система їхня багатоваріантна, тому творчі люди йтимуть різними способами до одного й того самого результату.

Одним із важливих є питання про **критерії сформованості світогляду** особистості. У науковій літературі існують різні підходи до розробки цих критеріїв. Однак більшість дослідників уважають, що при визначенні рівня сформованості світогляду необхідно виходити із самої його сутності, змісту й

структури. У зв'язку з цим при оцінці рівня сформованості світогляду людям необхідно враховувати наступні показники:

- *грунтовність наукових знань*, їхня єдність у цілісній системі, що пояснює сутність і закономірності явищ природи, суспільства, мислення;

- розвинута *здатність діалектичного осмислення* дійсності, вдосконалення світогляду, стійкість поглядів і переконань, що виявляються в умілому аналізі індивідом нових для нього явищ, суспільних подій, творів мистецтва;

- виявлення *соціальної активності*, емоційно-вольової суспільної цілеспрямованості, спрямування діяльності на втілення ідеалів у житті, їх пропаганду й захист (6, 224; 10, 431–432).

Звичайно, в реальному житті не так легко й просто визначити рівень сформованості такого складного особистісного утворення, яким є світогляд. Але використання названих рекомендацій і критеріїв певною мірою може сприяти розв'язанню цього завдання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1) Арцишевский Р.А. Мироззрение: сущность, специфика, развитие. – Львов, 1986. – 198 с.

2) Воинкова З.Г. Научные убеждения личности в системе формирования коммунистического мироззрения. // В зб.: Преемственность средней и высшей школы в формировании личности учащегося. – Свердловск, 1978. – С.24–39.

3) Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

4) Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.

5) Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.

6) Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекцій. – М.: Юрайт, 1998. – 464 с.

7) Рувинский Л.И., Кобыляцкий И.И. Основы педагогики. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

8) Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: "Академія", 2000. – 544 с.

9) Формирование научного мироззрения учащихся. /Под ред. Э.И. Монозона. – М.: Педагогика, 1985 – 232 с.

10) Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.

11) Человек нового мира: Проблемы воспитания. /Под ред. Е.Ф. Сулимова и В.П. Коломийца. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Семез Андрій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: моральне виховання, виховання моральних цінностей.

НАСТУПНІСТЬ І БЕЗПЕРЕРВНІСТЬ У ДВОХ ПЕРШИХ ЛАНКАХ ОСВІТИ

Наталія Тарапака

У статті розкривається наступність у роботі дошкільного закладу та школи, висвітлюються деякі аспекти практичної діяльності

The sequence in the work of pre-school and school establishments are considered in the article. Some aspects of practical activities are interpreted in it.

Освіта України входить у XXI ст., зазнаючи радикальних змін. Докорінно змінюється функція дошкільної та середньої освіти. Дошкільна освіта є обов'язковою складовою неперервної освіти в Україні, вона гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання і має завдання підготувати дітей до подальшого навчання. У той же час "загальна середня освіта спрямована на всебічний розвиток особистості шляхом навчання і виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадської свідомості, взаємоповаги між націями і народностями в інтересах людини, родини, суспільства, держави").

Радикальні зміни передбачають модернізацію змісту освіти, збільшення тривалості навчання (перехід до 12-річної школи), до початкової школи вступають діти, яким на 1 вересня 2001 року виповнилось 6 років і які за результатами медичного й психологічного обстеження зможуть систематично навчатись. Ось чому сьогодні питання, якою буде 4-річна школа в складі 12-річної, наскільки доцільно з дотриманням усіх вимог до комплектування перших класів буде організовано навчання в початковій школі для дітей 6-річного віку, в той же час, наскільки дошкільний заклад підготує дітей до навчання в школі, залежить успіх справи. А це є питання неперервності й наступності в роботі дошкільних закладів і початкової школи.

Насамперед, потрібно відзначити, що питання обов'язковості дошкільної освіти є сьогодні надзвичайно важливим. Учителі початкових класів знають, з якими дітьми легше й результативніше працювати: з тими, які відвідували дитячий садок і мають базову дошкільну підготовку, набули елементарних навичок письма, читання, соціального досвіду, колективного співжиття, чи з тими, котрі не відвідували дитячий заклад і всього цього їм треба навчатись паралельно із засвоєнням шкільної програми, що дуже важко дітям. Але сьогодні статус дошкільного закладу, форми організації дошкільної освіти значно урізноманітнилися. Виходячи з цього, слід зазначити, що перехід до масової 4-річної школи здійснюється в умовах кризи системи дошкільної освіти. Існує реальна суперечність: є законодавча й науково-методична готовність повноцінно розв'язувати проблеми дошкільної, але вона не

реалізована через економічні, відомчі, соціальні та інші перепони. Проблеми наступності й перспективності дошкільної й початкової освіти щодалі стають гострішими.

У шкільному середовищі сильною є тенденція трактувати наступність "згори вниз", коли дитячий садок, власне, перетворюється на "міні-школу". Це – короткозора функціональна позиція, розрахована на швидкий, нестійкий ефект. Поширена й інша тенденція – головне, щоб "до школи дитина навчилася бути самостійною, загально розвиненою, розкутою". На наш погляд, правомірною є позиція тих психологів і педагогів, котрі розуміють наступність як двобічний процес, коли зберігається самоцінність дошкільного дитинства й створюються передумови для успішного формування навчальної діяльності першокласників. Початкова ланка, спираючись на досягнення дошкільного віку, має підхопити, зміцнити, розвинути набуте до школи й на цьому ґрунті формувати новоутворення молодшого шкільного віку.

За академіком О.Я.Савченко, підготовка до школи передбачає загальну й спеціальну підготовку. Перша – це фізична, інтелектуальна, особистісно-вольова, а друга – готовність прилучатися до засвоєння предметних знань, умінь, навичок. Інтегративним результатом цих напрямків діяльності є готовність дитини до навчання у школі. Ця діяльність складається у дитини на час завершення дошкільного дитинства й сприяє успішній адаптації до умов і вимог шкільного навчання. "Ступенем сформованості цих компонентів (мотиваційної, розумової, емоційно-вольової і соціальної) готовності визначаються особливості залучення дитини до навчальної діяльності, її ставлення до школи, взаємини з учителем та учнями.

Шкільна зрілість – рівень загального психологічного розвитку дитини, який найчастіше визначають за такими показниками: а) кількість постійних зубів, зріст, вага; б) розумова зрілість (диференційоване сприймання, довільна увага, аналітичне мислення); в) емоційна зрілість і соціальна зрілість" (В.О.Проскура).

Базовий компонент дошкільної освіти чітко окреслює зміст і обсяг знань, умінь та практичних навичок, оволодіння якими визначає освітній рівень, досягнутий дитиною у перший віковий період, що є обов'язковим для виховання у будь-якому дошкільному закладі, а також для окремих осіб, які здійснюють дошкільну освіту дитини.

Одночасно реформується початкова школа в межах загальної модернізації освіти. А це означає, що кожен учитель, батько учня початкової школи повинен знати, що єднає початкову школу з усією системою дошкільної і середньої освіти. Має бути забезпечена наступність у дошкільній і початковій

освіті як двобічний процес, коли зберігається самоцінність дошкільного дитинства й створюються передумови для успішного формування навчальної діяльності першокласника.

За вимогами Базового компонента дошкільної освіти кожна дитина до школи має здобути відповідну підготовку. Але ж за статистикою в Україні дошкільними закладами в містах охоплено лише 38 % малят, а в селах – до 19%. Організація підготовки до школи решти дітей – проблема й наукова, й нормативна. У попередньому досвіді (з 80-х років) маємо лише одну форму її розв'язання – підготовчі групи при школах. Сучасне життя багато чого змінило. І сьогодні важливо належним чином використовувати можливості дитсадків.

За Базовим компонентом у центрі педагогічних зусиль – дитина: "Я та інші люди", "Я і природа", "Я і суспільство". Це дає змогу опосередковано впливати на різні види діяльності, щоб здійснювати мовленнєвий розвиток, розвиток уяви й мислення, просторових уявлень дітей тощо. Тобто йдеться про відхід від предметоцентризму і цілісний погляд на використання можливостей різних сфер діяльності дошкільнят для забезпечення належного рівня соціалізації, емоційного та мовленнєвого розвитку дитини, її самореалізації тощо.

Якщо дошкільна освіта якісно змінилась у плані розуміння цілей підготовки дитини до школи та реалізації її вікових можливостей на шостому році життя, то й початкова школа не може лишитися у межах давніх уявлень про опору тільки на предметну готовність своїх найменших учнів до навчання. У початковій школі слід створювати умови для подальшого повноцінного розвитку здобутків дошкільного віку і водночас для формування новоутворення молодшого шкільного віку – навчальної діяльності як провідної.

Отже, неперервність освіти є одним із модернізаційних напрямків, означених Національною доктриною розвитку освіти. Вона забезпечується наступністю змісту та координацією освітньо-виховної діяльності на різних рівнях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку до можливого переходу до наступного рівня. Відтак у життєвому циклі розвитку й формування особистості особливої значущості набуває неперервність.

Існує ряд напрямків забезпечення наступності в розвитку дитини дошкільного віку, в організації різних видів її діяльності в дитячому садку та початковій школі, на які звернула увагу у своєму виступі на секції "Дошкільна освіта" під час II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти професор А.М. Богуш Насамперед, це – ґрунтовна обізнаність педагогів обох ланок освіти: по-перше, з якісними психологічними новоутвореннями дітей дошкільного віку (п'яти-шести років) і молодшого шкільного віку (сім-вісім років); по-друге, з державними вимогами щодо рівня розвиненості,

вихованості та навченості дітей за Базовим компонентом дошкільної освіти і Державним стандартом початкової освіти. Ось на цій основі має узгоджуватися зміст роботи дошкільного закладу та початкової школи з тими дітьми старшого дошкільного віку, які не відвідують дитячий садок. Така робота за Законом України "Про дошкільну освіту" є обов'язковою і буде здійснюватися й дошкільними закладами, й центрами, й школою.

Істотних змін потребує також робота з батьками щодо роз'яснення їм необхідності засвоєння дитиною вимог Базового компонента дошкільної освіти.

Зміни стосуються й визначення сутності поняття підготовка дитини до школи (батьки розуміють його насамперед як навчання дитини читати, писати, лічити тощо). Це потребує підготовки відповідних навчально-методичних та інструктивних матеріалів для дошкільного закладу, а водночас і для першого класу, спільних зусиль вихователів, учителів та науковців обох освітніх ланок щодо розуміння сутності й способів їх реалізації.

Педагогам слід пам'ятати, що важливу роль у підготовці дитини до школи, безумовно, відіграє навчальна діяльність. Причому, навчання старших дошкільнят найефективніше тоді, коли педагог застосовує методи дошкільної, а не шкільної освіти, коли заняття не перетворюється на урок, а будується, з урахуванням вікових особливостей дитини, на ігрових прийомах. Шестирічні діти, які розпочинають навчання у школі, потребують особливої уваги та захисту дорослих. Адже різка зміна позицій, середовища, перехід дитини на довільну саморегуляцію, емоційна нестійкість щодо оцінних впливів, фізичні навантаження потребують перебудови всіх її психічних процесів. Особистісно-орієнтована модель виховання, за якою враховуються вікові та індивідуальні особливості дитини, допоможе педагогові встановити з маленьким учнем оптимальні партнерські стосунки, налагодити атмосферу емоційної довіри та розкнутості. Саме такий підхід забезпечить умови для повноцінного розвитку особистості дошкільника, гарантує йому всебічну психологічну захищеність і сприятиме успішній діяльності дитини в майбутньому.

Виникає необхідність координації змісту дошкільної та початкової освіти для визначення пріоритетних напрямків діяльності кожної ланки й усунення диспропорції між провідними змістовими лініями дошкільної освіти, яка сьогодні, на жаль, полягає у перевазі пізнавального розвитку над фізичним, соціально-особистісним, морально-етичним та художньо-естетичним.

Зміна методики навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного закладу й початкової школи, за образним висловом О.Я.Савченко, полягає у переході від предметоцентризму до дитиноцентризму з урахуванням індивідуальності кожної дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Редакція журналу "Дошкільне виховання", 1999. – 60 с.
2. Савченко О.Я. Початкова освіта має стати якісно новою // Дошкільне виховання. – № 1., 2001.
3. Закон України "Про загальну середню освіту" //Початкова школа. – 1999. – № 8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тарапака Наталія Володимирівна – завідувача кафедри методики дошкільного виховання та початкової освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук.

Коло наукових інтересів - естетичне виховання дошкільників та молодших школярів, педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського.

МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.

Ольга Ткаченко

У статті обґрунтовується важливість формування у дітей молодшого шкільного віку еколого-естетичної культури, розглядаються складові майстерності педагога, готового до здійснення цієї частини виховної роботи.

The author of this article has been shown the importance of the formation of ecology-aesthetic culture in the children and of the development of pedagogical skills of future teachers.

Дисгармонія у відношенні людини до природи зумовила звернення сучасної педагогічної теорії і практики до пошуку ефективних засобів виховання екологічної культури особистості, яка пов'язана із зміною суб'єктивних орієнтацій людини в спілкуванні з природою з оціночно-споживацької установки на духовно-емоційну, пізнавальну, ідеально-емпатійну. Дійовим напрямом у розв'язанні цієї проблеми стало вдосконалення естетичного відношення школярів до природи, що сприяє гармонізації зв'язків людини з природою через виявлення їхньої єдності в процесі раціонального та емоційного пізнання (І.Д. Зверев, Л.П. Печко, І.Ф. Смольянінов, Г.С. Тарасенко). Чуттєве пізнання природи, невіддільне від естетичного відношення, передбачає розвиненість естетичної чуйності до природи як особливої здатності реагувати на виразне в навколишньому середовищі.

Категорія "виразне" утвердилась у рамках екологічної естетики як результат переоцінки критеріїв естетичного стосовно природи (Л.П. Печко). Концепція розуміння естетичного як виразного має свої витoki в учінні Аристотеля про символічну виразність речей, розгортається в працях А.Ф.Лосєва, М.М.Бахтіна. Виразність, за визначенням А.Ф.Лосєва, передбачає "деяку цілісну й живу єдність внутрішнього та зовнішнього, змісту й форми".

Поняття "виразність природи" являє собою єдність зовнішньої і внутрішньої виразності. Так, основою зовнішньочуттєвої виразності в природі є її предметна конкретність і визначеність, багатобарвність, багатоголосся, різноманіття ароматів, пластики, форми. Сприйняті зовнішні виразні властивості природи наповнюються певним змістом, олюднюються (Г.З. Апресян), отримуючи своє нове життя у вигляді суб'єктивних образів

природи, що відображають її внутрішню виразність.

Стійка здатність людини до безпосереднього емоційного переживання своєї єдності з природою, що ґрунтується на естетичній сприйнятливості стосовно ряду об'єктивних виразних форм природної реальності, викликає прагнення зберегти естетичне в природі, передати іншим у процесі спілкування свої враження, була визначена нами як естетична чуйність до природи.

Дослідження вчених та шкільна практика свідчать, що найбільш сприятливим для розвитку естетичної чуйності до природи є молодший шкільний вік. Актуальність естетичного відчуття природи в цей період є основою естетичного відношення до природи як елемента еколого-естетичної культури.

Виховання естетичної чуйності до природи у молодших школярів в умовах сучасної школи може здійснюватись при достатньо високому рівні відповідної підготовки педагогів. На висвітлення проявів та становлення майстерності у формуванні еколого-естетичної культури особистості молодшого школяра і спрямована ця стаття.

Особливості підготовки майбутніх педагогів до виховання у молодших школярів елементів еколого-естетичної культури визначаються основними орієнтирами та напрямками формування відповідної якості в дітей молодшого шкільного віку.

Основні орієнтири виховання еколого-естетичної культури в школярів окреслені в працях Л.П.Печко й формулюються таким чином:

1.Виявити естетичну цінність кожного об'єкта і явища природної сфери – естетичну неповторність і виразність будь-якого процесу й стану об'єкта, на які звернене сприйняття.

2.Активізувати в сприйнятті й естетичній оцінці природи об'єктивні, матеріальні ознаки як стійкі критерії чуттєво-естетичної оцінки неповторного й виразного в природі, що несе на собі відбиток його буття і взаємодії з різними об'єктами та людиною.

3.Розкрити сутність естетичного ставлення до чуттєвої виразності природи, що відображає спроможність людини безпосередньо засвоювати

об'єкти на основі чуттєвої естетичної сприйнятливості, вживатися в образи природи, відгукуватись емоційно й діяльно на зустріч із об'єктом природи.

Визначені напрями формування еколого-естетичної культури передбачають перспективну зміну суб'єктивних орієнтацій, установки в спілкуванні школярів з природою і можуть реалізуватись у такій послідовності:

1) попередня установка на цінність природного об'єкта;

2) комунікативно-вивчальний контакт через інтегровану сприйнятливості до: а) виразних властивостей предметів (форма, обриси, силует, колір, симетрія, ритм, пропорції, розмір, відтінки, динамічні властивості, тактильні властивості поверхні, звукові характеристики, т.д.), б) до гуманістичного змісту моделі поведінки, образів, форм, культури, що відображають ставлення людини до природи, її конкретного об'єкта;

3) комунікативне поглиблене “вживання”;

4) співвіднесення станів, їхній дисонанс чи “злиття” суб'єкта і об'єкта;

5) рефлексія після контакту та наступний відгук (емоційний, оціночний, дієвий);

6) поява нової еколого-естетичної установки особистості на смислову цінність об'єкта природи.

Напрями виховання естетичної чуйності до природи в молодших школярів визначаються згаданими орієнтирами, особливостями розвитку дітей молодшого шкільного віку, сутністю та взаємозалежністю компонентів процесу естетичної чуйності до природи і являють собою такий ряд:

1) розвиток сприйнятливості до природи; орієнтація на чуттєвий досвід дитини; поступовий перехід від найбільш яскравих до малопомітних зовнішніх властивостей природних об'єктів в умовах поглиблення споглядання;

2) вдосконалення уяви; розвиток здатності молодших школярів зливати побачене з уявним, створювати фантастичні образи й розуміти розмаїття взаємозв'язків людини з близькою їй природою;

3) розвиток емпатійних здібностей; педагогічно тактовна постановка школярів у позицію засвоєння ролей природних об'єктів і художньо-природних образів у спеціально створених ситуаціях, що дає змогу досягти емоційної децентрації, сприяє перенесенню почуття на природні об'єкти;

4) вдосконалення здатності до естетичної оцінки об'єктів природи; розвиток образного й абстрактного мислення через порівняння об'єктів.

Відповідно до переліку напрямів педагогіки, підготовлені до організації процесу виховання у молодших школярів естетичної чуйності стосовно природи, повинні: а) бути знайомі з поняттями “екологічна культура”, “естетична культура”, “естетичне ставлення до природи”, “естетична чуйність до навколишнього середовища”, з моделлю формування естетичної чуйності до природи у молодших школярів у галузі природи,

можливими характеристиками зовнішніх властивостей природних об'єктів; б) уміти розрізняти яскраві та малопомітні зовнішні властивості об'єктів природи, створювати образи, олюдновати природу, розвивати уяву молодших школярів стосовно об'єктів і явищ природи; створювати спеціальні ситуації, в яких школярі досягають емоційної децентрації, вчать переносити почуття на природні об'єкти; розвивати здатність школярів до естетичної оцінки; в) мати навички самостійної естетичної оцінки природних об'єктів і явищ.

Деякі особливості підготовки майбутніх педагогів до виховання у молодших школярів естетичної чуйності стосовно природи були виявлені в процесі аналізу результатів педагогічної практики. Відомо, що досвід спілкування з природою набувається у ході безпосереднього сприйняття об'єктів і явищ природи та під час знайомства із творами мистецтва, які містять природні образи. Саме тому наша увага була спрямована на вміння студентів розвивати естетичну чуйність у молодших школярів у процесі екскурсій у природу та загальнорозвивальних бесід, на яких здійснювалось знайомство з творами мистецтва “природної” тематики.

Аналізу підлягали підготовка й проведення майбутніми вчителями початкових класів виховних екскурсій у природу. Тематика екскурсій мала естетичну наповненість (“Золота осінь”, “Чарівна осінь”, інші). У розділі конспекту екскурсії “Мета” передбачались такі пункти: “Виховати любов до природи, розвивати здатність школярів бачити прекрасне в навколишньому, викликати прагнення зберегти природу”. Досягнення цих пунктів мети можливе в разі орієнтування молодших школярів на розпізнавання різних зовнішніх властивостей природних об'єктів, виділення цілісних естетичних об'єктів осінньої природи.

Практика свідчить, що студенти націлюють свою роботу на повторення понять і явищ, з якими діти познайомились на уроках природознавчого циклу (“температура”, “ніч – день”, “атмосферні зміни”), використовують літературні твори, спрямовані на виділення ознак осені, звертають увагу дітей на окремі зовнішні властивості об'єктів природи (“Якого кольору небо?”, “Послухаємо, як розмовляє осінь”, “Які запахи ви відчуваєте?”). При цьому ігноруються творчі завдання (“Знайдіть у навколишній природі героїв відомих вам казок”, “Складіть казку про ...”, “Складіть загадку про ...”, “Що нам говорить осінь?” і т.п.); звертаючи увагу на окремі властивості природних об'єктів (кольори, запахи, звуки), студенти задовольняються неваріативними відповідями дітей (кольори – жовтий, зелений, червоний; голоси – голуба, горобця; запахи – терпкий); використані літературні твори мало пов'язуються з попередніми завданнями і не завжди сприяють естетичному сприйняттю навколишньої дійсності; майже відсутня опора на український фольклор; мало

пропонується завдань на розвиток мислення, рідко застосовуються проблемні запитання, порівняння; немає націленості на здивування дітей, в результаті чого школярі не вмюють помічати незвичайне, особливе, неповторне в навколишній природі. Така побудова екскурсії не сприяє достатньому розвитку естетичних почуттів, привчає до формального сприйняття природи, в майбутньому – байдужого та споживацького до неї ставлення.

Помилки в підготовці й проведенні екскурсії можуть бути зумовлені, на наш погляд, недостатньою усвідомленістю мети проведення екскурсії і невмінням самих студентів спостерігати навколишнє, бачити в ньому естетичне, дивуватися неповторності кожного об'єкта та явища природи. Для поліпшення підготовки студентів до проведення екскурсій, виховання у школярів під час екскурсій естетичної чуйності до природи можна рекомендувати на лекційних, практичних та лабораторних заняттях з педагогіки, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності:

- більше уваги приділяти характеристиці екскурсії як виховної форми роботи;
- практикувати формулювання та аналіз мети екскурсій у природу різної спрямованості;
- опрацювати різні частини екскурсії, запропоновані студентами, з орієнтуванням на досягнення поставленої мети;
- пропонувати вправи на створення запитань до різних частин екскурсії;
- націлювати студентів на використання під час екскурсії українського фольклору (казки, легенди, прислів'я, загадки);
- орієнтувати студентів на здійснення міжпредметних зв'язків, опори на знання дітей, набуті на уроках з різних предметів, на позакласних заходах;
- проводити конкурси на оригінальні запитання про природу, спрямовані на виявлення незвичайного в навколишньому;
- виявляти знання і словниковий запас студентів стосовно окремих властивостей природних об'єктів (форма, колір, світло-тіньові особливості, розмір, симетрія, ритм, пропорції, динамічні властивості, звукові характеристики – тембр, ритм, висота, тривалість, гнучкість, властивості поверхні, що сприймаються дотиком, запах);
- націлювати студентів на передбачення відповідей дітей для правильної організації подальшої роботи, розширення словникового запасу молодших школярів, надання допомоги дітям на відповіді, що стосуються зовнішніх виразних властивостей природних об'єктів і явищ;
- практикувати завдання на поетапне виявлення зовнішніх виразних властивостей природних об'єктів з урахуванням особливостей сприйняття природи молодшими школярами;
- виявляти й розвивати спроможність студентів олюднювати природу й фантазувати стосовно її об'єктів;

- запропонувати проведення ігор природничо-естетичного змісту (на імітацію, постановку себе на місце того чи іншого об'єкта природи: “Зоопарк”, “Чарівні листочки”, “Визнач настрій”, “Дикі та свійські тварини”, інші);

- залучати студентів до творчої роботи щодо створення проблемних ситуацій, розв'язання яких сприяє розвитку мислення молодших школярів;

- розвивати у студентів гнучкість продуктивної трансформації вражень у різних творчих діях, націлюючи на організацію подібної роботи з дітьми;

- познайомити студентів з різними методами створення казки; продемонструвати “природничі” казки, в яких підкреслюється враження від сприйнятих виразних зовнішніх і внутрішніх властивостей природних об'єктів;

- пропонувати студентам творчі завдання типу “створити казку про один з об'єктів чи явищ природи, що відповідає змісту екскурсії (наприклад, “Казка про сніжинку, що впала на землю”, “Казка про кущ калини”, “Осінній вітер”, “Казка про хмаринку, яка пливе над парком”);

- озброїти студентів методами визначення уподобань дітей у галузі природи;

- продемонструвати перевагу наукового підходу до розв'язання проблеми виховання у молодших школярів естетичної чуйності стосовно природи.

Аналіз підготовки й проведення студентами загальноорозвивальних бесід, на яких здійснювалось знайомство з творами мистецтва “природної” тематики, показав, що при сприйнятті природних образів перевага надається зовнішнім яскравим властивостям природних об'єктів та їхніх образів (у більшості – кольору: калина – червона, листя – зелене, жовте, небо – сіре, блакитне, а також силі звуку: голосно – близько, тихо – далеко); виявлення внутрішньої виразності обмежувалось визначенням настрою, характеру (сумний, радісний); проведення паралелі між художнім образом і реальними об'єктами зводилось до зіставлення загального враження від побаченого та почутого (однакові характер, кольори, темп); уявні картини мали формальний характер і не спиралися на вихідні художні твори; на занятті використовувались традиційні твори “природної” тематики (в образотворчому мистецтві – твори І.І.Левітана, в музиці – П.І.Чайковського). Подібна організація бесід може сприяти лише стихійному виявленню естетичного в природі й недостатньому розвитку естетичної чуйності до природи в дітей молодшого шкільного віку.

Визнання важливості застосування в процесі еколого-естетичного виховання молодших школярів творів мистецтва (Л.П.Печко, Г.С.Тарасенко, Д.Х.Хацкевич) передбачає поповнення знань студентів про твори “природної” тематики різних видів мистецтва; вдосконалення уміння майбутніх учителів виявляти засоби художньої виразності різних видів мистецтва; виконання завдань на створення і розуміння уже наявних художніх образів; націлення студентів на

комплексне застосування у процесі виховання естетичної чуйності до природи в молодших школярів творів різних видів мистецтва. Вирішення цих завдань можливе при об'єднанні зусиль викладачів різних вузівських навчальних дисциплін.

Як свідчить практика, рівень майстерності майбутніх педагогів у формуванні еколого-естетичної культури особистості школярів взаємозалежний з рівнем сформованості в них готовності до оперування естетичними факторами екологічного виховання, які визначає Г.С.Тарасенко (традиційно-репродуктивний, частково-продуктивний, креативний рівні). Креативний рівень готовності, окрім ґрунтовних професійних знань, передбачає опору на розвинені професійні здібності, досконале володіння педагогічною технікою.

БІБЛОГРАФІЯ

1.Гончаров И.Ф.Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности.-М.: Педагогика, 1986.

2.Лосев А.Ф. Эстетика// Философская энциклопедия.- М.:Советская энциклопедия, 1970.- Т.5.-С.570-576.

3.Печко Л.П. Эстетика природы и личность.- М.: Прометей, 1994.

4.Тарасенко Г.С. Екологічна естетика: Методичні рекомендації щодо організації міждисциплінарного спецкурсу для студентів педінститутів.- Вінниця : ВДП, 1995.

5.Хацкевич Д.Х. Природа как эстетическая ценность.-М.: Высшая школа, 1987.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Ольга Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування еколого-естетичної культури особистості та професійної підготовки педагогів.

РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Тетяна Токарева

У статті розглядаються історичні та соціально-політичні умови виникнення реформаторської педагогіки й можливості використання педагогічної спадщини даного періоду у сучасних умовах.

In this article attention is paid to historical and socio-political conditions of the beginning of the reformatory pedagogics and possibilities of using pedagogical heritage of this period in modern conditions.

У кінці XIX – на початку XX століття капіталістичне суспільство вступило в новий період свого розвитку. Епоха монополістичного імперіалізму була пов'язана не тільки із зростанням трестів і концернів, які обмежували вільну конкуренцію, а також з величезним розширенням сфери промислового виробництва, котре орієнтувалося, насамперед, на масового споживача. Зосередження населення у великих містах і пов'язаний з цим розпад патріархального сімейного устрою (розрив між домом і підприємством, зайнятість жінок і т.д.) приводило до того, що на масову школу поряд з навчанням усе більшою мірою покладалась і виховні завдання, які раніше виконувала сім'я. Заборона дитячої праці й занепад традиційного домашнього виробництва визначали необхідність посилення уваги до професійної підготовки в межах масової школи.

Пошук можливостей задоволення нових соціальних запитів проходив в умовах глибокої кризи педагогічної теорії і практики: стандартизована модель масової освіти й виховання, яка склалась у XIX столітті, не відповідала реальним функціям школи, котрі ставали все більш складними й різноманітними. Суперечності між традиційною практикою

виховання і навчання та вимогами до них в період переходу від капіталізму до імперіалізму чітко виявлялись на всіх етапах розвитку загальноосвітньої школи.

Незважаючи на деякі спроби вдосконалити призначену для широких мас населення елементарну школу, зміст, організація і методи навчально-виховної роботи в ній залишались в основному старими. Навчальні програми обмежували обсяг загальноосвітніх знань народних шкіл, навчання мало догматичний характер, воно не тільки не сприяло розвитку активності учнів, самостійного мислення, а навіть гальмувало їх. Хоча й проходило ознайомлення учнів з різноманітними видами трудової діяльності людей і показ практичного застосування знань, умінь та навичок, однак школа не виконувала завдань підготовки учнів до життя.

Така ситуація однаковою мірою характерна для Англії, Франції, Німеччини, США, хоча й між школами цих країн були й суттєві відмінності.

Промислова верхівка висловлювала невдоволення станом школи й потребувала для оснащення найновішою технікою підприємств робітників нового типу. Промисловий робітник кінця XIX – початку XX століття повинен був керувати складними машинами, які малограмотна людина, не обізнана з найновішою технікою, дуже швидко могла б її зіпсувати. Народна школа не давала відповідних знань, умінь і навичок дітям трудящих, які в ній навчались, а буржуазія, в свою чергу, потребувала для промисловості різнобічно освічених інженерів і техніків. Невідповідність постановки всієї шкільної справи рівневі

економічного й суспільного розвитку капіталістичних країн призвела до того, що в кінці XIX – початку XX ст. у численних дидактичних концепціях усе чіткіше висловлювалося невдоволення наявною школою.

На хвилі цього невдоволення з'явилась так звана реформаторська педагогіка, прихильником якої був і Георг Кершенштейнер. Уже в самій назві представники цієї педагогіки висловлювали своє незадоволення теорією і практикою виховання. Реформаторська педагогіка не була монолітною, її діапазон виявився надзвичайно широким та різноголосим як за вираженням її представниками інтересів різних прошарків суспільства, так і за освітньою спрямованістю цих представників.

У складі “реформаторської педагогіки” були представники так званого “громадянського виховання”, “нового виховання”, “школи праці”, “теорії особистості”, “експериментальної педагогіки”. Представники тієї чи іншої групи першорядними висували той чи інший аспект виховання – трудового, естетичного, фізичного, розумового, вважаючи головним методом експеримент. Педагогів кінця XIX – початку XX ст. можна умовно поділити на два напрямки. Одні – це ті, які стверджували, що інтереси суспільства – основна мета виховання і тому весь навчально-виховний процес слід підпорядкувати соціалізації індивіда. Педагоги-реформатори справедливо засуджували попередню педагогіку за відокремлення від конкретного об'єкта виховання, за надмірний інтелектуалізм у навчанні, за волюнтаристське втручання у процес розвитку дитини, за ненадання вихованцю права на самостійність, за обмеження його діяльності вузькими, регламентованими можливостями” [9, 19]. Всі педагоги реформатори були єдині у вимозі того, що “школа не тільки і не скільки повинна повідомляти знання, скільки турбуватися про загальний розвиток дітей, про вироблення в них умінь спостерігати факти й робити узагальнення, самостійно оволодівати знаннями” [9, 507].

Більшість педагогів, які шукали шляхи реформи змісту, організації і методів навчання в школі, належали до прихильників поєднання розумової праці з ручною. Введення трудових занять ремісничого типу розглядалися як важливий засіб розвитку координації рухів, спритності, кмітливості, вміння привести відповідно до зовнішніх умов свої фізичні зусилля.

Іншим моментом, який об'єднував педагогів-реформаторів, було усвідомлення необхідності враховувати в процесі виховання і навчання вік та індивідуальні особливості дітей. Педагогіка реформи приділяла також велику увагу питанням естетичного виховання дітей. Головною передумовою реформи всієї шкільної справи був стан економіки країни. Система виховання і навчання у народних школах з їхніми догматичними методами навчання, відірваними від практичного застосування навчального матеріалу,

відповідала лише техніці капіталістичного виробництва XIX століття, котра виявляла попит на просту, некваліфіковану працю, а для промисловості, яка бурхливо розвивалась, потрібен був навчений, умілий робітник, котрий, за словами Н.К. Крупської, “може швидко пристосуватися до машин, які змінюються та вдосконалюються [11, 250]. Перед середніми і вищими школами ставилась вимога готувати більш умілих робітників.

Суперництво між країнами мало й економічний характер. “Єдина річ, яку нації-суперники, фірми, що конкурують, галузі-суперники готові визнати як засіб зрівнювання кліматичних умов, расових особливостей, цін на предмети вжитку, сировини, – це спеціалізована, економічна, технічна й комерційна освіта” (5, 328). Тому нововведенням наприкінці XIX – початку XX ст. була досить різноманітна система додаткових та професійних шкіл, яка жваво розвивалася у всіх німецьких землях. Ця система, ґрунтуючись на фундаменті народної школи, ставила своїм завданням закінчити розпочате в ній і бути передумовою до практичної роботи.

Основною вимогою реформаторського руху в німецькій педагогіці кінця XIX – початку XX ст. стала вимога розвитку активності й самостійності учня. Прихильники цього руху вважали головною метою як народної, так і середньої школи, не збільшення обсягу знань, а розвиток самодіяльності учнів, їхню підготовку до самостійного набуття знань, умінь і навичок. За словами Георга Кершенштейнера, “тільки те має для дітей цінність та значення, чого вони домагаються самостійною діяльністю (8, 67).

Отже протиріччя між станом шкільної справи й умовами суспільного життя стали вихідним моментом творчості двох видатних представників реформаторського руху в німецькій педагогіці кінця XIX – початку XX ст. П. Наторпа (1854–1924), Г. Кершенштейнера. П. Наторп уважав, що навчальна праця повинна мати конкретну спрямованість, яка зумовлюється не тільки інтересами учня, а й потребами людей, що його оточують (учнів, учителів, батьків). Велику роль на початковому етапі повинна відігравати сім'я. Лише сім'я, на думку П. Наторпа, “може забезпечити індивідуалізацію освіти і всього суспільного життя, котра є необхідною для подальшого суспільного розвитку” (10, 174). Він уважав освіту основною формою стосунків між особистістю і суспільством. Виховання й освіта дітей, за П. Наторпом, повинні здійснюватися за однакових обставин (так, щоб кожна дитина могла вільно розвиватися відповідно до своїх здібностей і можливостей: рівність зовсім не означає однаковість). На серйозну увагу заслуговують його спостереження за тенденціями розвитку освіти. Соціальна педагогіка знайшла широкий відгук у демократичних колах німецького народного вчителства.

На відміну від філософа П. Наторпа, Георг Кершенштейнер був професійним педагогом

(протягом багатьох років він викладав у гімназії математику й природознавство) і методистом, а також видатним організатором народної освіти. Широковідомою була створена ним у Мюнхені система післяшкільного професійного навчання, в якій систематичне опанування конкретної професії було тісно пов'язане з елементами загальної освіти.

На думку Г. Кершенштейнера, розумове, естетичне, трудове навчання є освітою тільки в тому разі, якщо забезпечує особистість повноцінними засобами самовираження. Лише тоді таке самовираження стає можливим, коли розумові, фізичні або моральні навички доведені до такої міри досконалості, коли вони стають свого роду мистецтвом та естетичною потребою, дають змогу особистості адекватно висловити свої ідеї.

Ефективне навчання, на думку Г. Кершенштейнера, повинно бути наполегливим і послідовним і складатися з конкретних цілеспрямованих кроків, кожний з яких характеризується внутрішньою завершеністю і таким чином дає змогу учням відразу ж бачити безпосередні результати. Реалізацією висунутого Кершенштейнером принципу руху від часткового й конкретного до загального та абстрактного стала його теорія трудового навчання. Необхідно зазначити, що на формування поглядів Г. Кершенштейнера щодо завдань, теорії і практики трудового виховання значний вплив мала педагогічна спадщина Я.А. Каменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Є. Вайгеля, А. Франке. Одним із засобів, які повинні наблизити навчання до природи дітей, тобто до умов їхнього фізичного й морального зростання, розвинути інтелектуальну й вольову ініціативу, сприяти вихованню особистості дитини, є ручна праця (6). Георг Кершенштейнер підкреслював, що “правильне механічне вміння є не лише необхідною основою для продуктивної праці, воно є прекрасною школою в період навчання для вироблення позитивних якостей характеру – терпіння, наполегливості, сили волі...” (6, 24).

Одним із головних завдань трудової школи Георг Кершенштейнер уважав виховання характеру, бо одним із його найважливіших елементів є вироблення чіткості судження, якого можна досягти лише самостійною розумовою працею, котра, в свою чергу, належить до характерних ознак трудової школи.

Зростання науково-технічного прогресу наприкінці XIX – початку XX ст. зумовило створення нових суспільно-економічних умов, які вимагали від школи поряд з інтелектуальним навчанням і естетичного виховання учнів. Георг Кершенштейнер зробив значний внесок у розробку питання естетичного виховання школярів, запропонувавши нові методи навчання малювання. Він висловив думку про те, що “у зображальній, як і в будь-якій художньо-творчій діяльності, ...особливо чітко виявляються індивідуальні здібності учня. Ці здібності визначають художній

рівень малюнка. Найважливішим фактором у розвитку здібності зображення, крім вікових та індивідуальних особливостей, є умови, в яких зростає і виховується дитина, її художнє виховання і навчання в широкому розумінні. Величезний вплив на цей розвиток мають навіть випадкові поради, оцінки дорослих” [7, 78].

Провівши експеримент, до якого було залучено близько сім тисяч учнів з різних шкіл Мюнхена, Георг Кершенштейнер досліджував розвиток графічних здібностей дітей. Внаслідок ретельного аналізу наслідків експерименту педагог-реформатор виділив чотири ступені розвитку художніх здібностей дитини: ступінь схеми, перехідний ступінь, ступінь правдоподібного зображення, ступінь зображення відповідної форми. Результати проведеного дослідження дали змогу Г. Кершенштейнеру стверджувати, що на розвиток художніх здібностей мають значний вплив такі фактори, як інтелектуальний розвиток дитини, особливості її психіки та характеру, склад та особливості сім'ї, в якій росте і виховується дитина, вік, стать дитини, місцевість, де вона проживає (місто або село) тощо. Цей аспект педагогічної спадщини Г. Кершенштейнера може бути використаний при розробці різних методик з малювання та художньої праці при створенні навчальних програм з малювання у дитячих художніх школах і т.д.

Важливе місце в педагогічній спадщині Г. Кершенштейнера займає його концепція громадянського виховання. Беручи до уваги той факт, що педагогічний напрям, який мав назву “педагогіка громадянського виховання”, виник у Німеччині в кінці XIX – початку XX ст., педагог-реформатор мав змогу глибоко проаналізувати стан розробки питання громадянського виховання молоді передовими особистостями німецької держави, такими як філософ Й.Г. Фіхте та І. Кант, письменник і поет Ф. Міллер, а також ставлення до цієї проблеми давньогрецького філософа й мислителя Платона. Серйозною вимогою педагога була необхідність створення виховних закладів для народу, в яких здійснювалося б виховання справжніх громадян суспільства, вважаючи справжнім громадянином того, хто своєю діяльністю та сумлінним виконанням своєї роботи сприяє створенню і зміцненню культурно-правової держави. Завдання громадянського виховання педагог убачає у тому, щоб “через правильну постановку шкільної справи, шкільних організацій, робітничих майстерень і використання трудових методів привчити молодь служити суспільству, виховати в ній усвідомлення свого обов'язку перед державою та прагнення сприяти моральному вдосконаленню суспільства” (1, 20). На його думку, необхідно “так виховувати громадян, щоб їхня діяльність свідомо або несвідомо, безпосередньо чи опосередковано сприяла тому, щоб наблизити конституційну державу до ідеалу моральної громадянськості” [2, 36]. важливе місце

Г. Кершенштейнер відводив також громадянському вихованню жінок, закликаючи проводити його “із такою ж енергією, як і виховання юнаків” [69, 77], оскільки, отримавши громадянське виховання, кожна дівчина пройде достатню духовну школу, а це буде підготовкою до її майбутнього призначення господині й матері.

У справі громадянського виховання Г. Кершенштейнер підносив педагога (або вихователя) як взірець для учнів, котрий повинен мати такі громадянські риси, як: сумлінність, відповідальність, повага до товаришів по праці, готовність прийти на допомогу, чесність, працелюбність тощо. Значне місце у вихованні справжній громадян держави, педагог відводив сімейному вихованню, бо обов'язком сім'ї було виховання дітей для життя у суспільстві.

Теорія громадянського виховання, розроблена Г. Кершенштейнером, особливо актуальна на сучасному етапі розвитку української педагогічної думки у зв'язку з тим, що в Україні групою науковців та педагогів розроблена концепція громадянської освіти, яка є відображенням суспільно-економічного й культурного розвитку нашої держави.

Сучасна концепція громадянської освіти, яка розроблена в Україні на початку ХХІ століття, дещо спільна в окремих положеннях з теорією громадянського виховання, створеною видатним педагогом-реформатором.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кершенштейнер Г. О воспитании гражданственности. /Пер. с нем. З.Н. Журавской. – Петроград. Изд-во газеты “Школа и жизнь”, 1916. – 32 с.
2. Кершенштейнер Г. Що таке державногромадянське виховання. – Раштат-Київ, – 1918. – 94 с.

3. Кершенштейнер Г. Гражданское воспитание юношества // Кершенштейнер Г. Избранные сочинения / Под ред. и с предисл. М.М. Рубинштейна. – М.: Кн-во К.И. Тихомирова. – 1915. – 322 с.

4. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации. – М.: Типография т-ва И.Д. Сытина; 1911. – 257 с.

5. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах./ Под ред. Н.К. Гончарова, Н.А. Константинова. – М.: Издательство АПН. – 1957. – Е.1. – 509 с.

6. Коршунов А. Образовательное значение ручного труда // Русская школа. – 1914. – № 9–10. – С. 1–31.

7. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей / АПН РСФСР. Институт худож. образования. – М.: Просвещение, 1965. – 205с.

8. Монро П. История педагогики / Часть 2. Новое время/ Под. Ред. Н.Д. Виноградова. – 4-е изд. – М.: Госиздат, 1923. – 342 с.

9. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX вв.: Сб. научных трудов / Под. Ред. К.И. Салимовой. – М., 1980. – 160 с.

10. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Часть II. (XVIII – XX вв.). – М.: Изд. АПН СССР. – 1989. – 256 с.

11. Пискунов А.И. Хрестоматія по истории зарубежной педагогики. – М.:Просвещение, 1971. – 560 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Токарева Тетяна Станіславівна – викладач кафедри німецької філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми історії зарубіжної педагогіки.

НАСТУПНІСТЬ В ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ ДИТЯЧИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Тетяна Фадєєва

У статті розглядається питання збереження неперервного розвитку дітей при переході від дошкілля до початкової школи. Автор загострює увагу на необхідності вивчення дітей на основі педагогічних спостережень та даних діагностування для запобігання труднощам, з якими стикаються першокласники на початку шкільного навчання.

The article runs about the problem of preservation of continuous children's development during their transition from pre-school to elementari school. The author concentrates attention the nesseity to study children on the basis of pedegogical observations and diagnostics dana in order to prevent diffi culties which first-formtrs face at elementary school.

Успішність переходу від дошкілля до навчання у школі залежить від реалізації принципу наступності, який є суспільно значущим, бо враховує пріоритетні напрямки розбудови

національної системи освіти й зорієнтований на реалізацію освітньо-виховної системи цінностей та цілей. Організація навчання дітей на дошкільному та початковому освітніх етапах потребує взаємної зорієнтованості освітньо-педагогічної діяльності вихователів та вчителів, погоджених спільних дій у цілепокладанні, проектуванні процесу навчання дітей різного віку. Гостро та актуально постає проблема забезпечення наступності між суміжними ланками освіти в умовах переходу до стандартів освіти, коли немає чітких орієнтирів для стикання етапів (О.Я.Савченко).

Освітні процеси, що відбуваються нині в дошкіллі, характеризуються суттєвими перетвореннями. З одного боку, утверджуються масштабні науково-теоретичні розробки напрямків

розвитку освітньо-педагогічних процесів дошкільця, впроваджуються демократичні засоби управління дошкільними закладами, реальністю стає розроблення новаторських проєктів, а з другого – скорочується мережа дошкільних закладів, зменшується контингент дітей, що їх відвідують, спостерігається селективний поділ дітей за ознакою соціального чи матеріального стану батьків. Така полярність освітніх процесів лише ускладнює реалізацію принципу наступності. Особливо це відчутно на початку шкільного навчання, коли до школи зараховуються діти, які вже оволоділи первинним досвідом соціалізації, а також ті, що мають незначну мовленнєву практику, не вміють читати, виконувати елементарні арифметичні операції. Отже, вчитель початкової школи у цій ситуації має розв'язувати двосудне завдання: зберегти й розвинути здобутки попереднього етапу життя дитини та створити навчальне середовище, в якому кожній дитині гарантується здобуття базового рівня освіти. Але основною, визначальною для педагогів залишається вимога щодо збереження неперервності особистісного розвитку вихованців при переході до нового для них освітнього рівня. Тільки особистісно-розвивальна спрямованість освітньо-педагогічної роботи в дитячих дошкільних закладах та початковій школі, орієнтація на потреби та запити дітей, врахування індивідуальних особливостей морфофункціонального розвитку, розвитку пізнавальних процесів, здібностей, навчальної мотивації володіє вирішальною здатністю до розв'язання проблеми наступності й знімає “жорсткість” переходу дітей до систематичного навчання.

Показовими є дані анкетування вихователів дитячих дошкільних закладів та вчителів початкової школи. Аналіз результатів показав, що педагоги по-різному розуміють завдання на кожному із освітніх етапів. На вимогу конкретизувати сфери навчально-пізнавальної діяльності дітей на дошкільному та початковому етапах, які мають бути сформовані на початку систематичного навчання, освітяни віддають перевагу інтелектуальному розвитку дітей (62% вихователів та 77,3% учителів), указують на необхідність формування психологічної готовності до навчання (41,6% та 24,7% відповідно), але щодо інших параметрів готовності висловлення педагогів суттєво розходяться. Так, вихователі у своїх відповідях охоплюють значно ширше, ніж вчителі, коло питань, пов'язаних із формуванням пізнавальної сфери. Розумовий розвиток дошкільнят вихователі розглядають разом із питанням збереження здоров'я дітей (6,3%) та розвитком графічних умінь (6,3%), але разом із тим вони мало уваги приділяють мовленнєвій підготовці, сенсорному вихованню, культурі поведінки, становленню емоційно-вольової сфери. Вчителі визнають необхідність формування у молодших школярів навичок правильного розмірковування та вміння аргументовано добирати

дії, чітко висловлювати думку (12,4%) і зовсім поза їхньою увагою залишається проблематика, пов'язана з цілеспрямованою роботою з виховання цілісної особистості школяра, з формуванням навчальної діяльності, питанням культури мови, підготовкою провідної руки до письма.

Наскрізною лінією освітньо-педагогічної роботи на дошкільному та початковому освітніх ступенях залишається та, що передбачає збереження природної динаміки виховання, навчання та розвитку дитини. Тому в діяльності педагогів основним завданням має залишатися турбота про дитину як найвищу соціальну цінність, створюватися навчальне середовище, де якнайповніше розкриваються здібності дітей та формується досвід соціалізації. Це можливо за умови вивчення дітей, починаючи з дошкільного віку, своєчасного застосування засобів корекції та контролю за оволодінням дітьми системою знань, умінь і навичок. Позитивні результати може мати практика проведення педагогічних спостережень та оформлення їхніх результатів у щоденниках індивідуальних спостережень для наступної передачі їх учителям школи. Програми вивчення дітей містять результати бесід з батьками, лікарями, при необхідності логопедом та подаються у вигляді розгорнутих даних про зміни в розумовому, фізичному, емоційно-чуттєвому розвитку дитини, тобто подається динаміка розвитку особистості дитини. У вивченні змін, що відбуваються у когнітивній, особистісній, світоглядній сферах дитини, варто дотримуватися основних ліній, як-от:

- дані про дитину, соціальне середовище, в якому вона перебуває, особливості сімейного виховання, відвідування дитиною дитячого дошкільного закладу;

- загальний розвиток дитини: морфологічне дозрівання організму, сформованість психічних функцій, довільність психічних процесів, первинного психомоторного досвіду, пізнавальний інтерес, його стійкість, розвиненість шкільно-значущих психофізіологічних функцій (фонематичного слуху, загальної та дрібної моторики, артикуляційного апарату, оптичного зору);

- соціальна поведінка: ставлення до соціального оточення (батьків, однолітків, педагогів), наявність соціального досвіду комунікативної взаємодії, дотримання режиму дня, виконання обов'язків, самодисципліна, самообслуговування;

- емоційні реакції: врівноваженість, схильність до афективних, експресивних станів, нервозність, егоцентричність, егоїзм, емоційна стійкість, глибина та багатство переживань, імпульсивність, роздратованість, гнів, страх, чутливість до оцінок інших, упевненість у собі, настрої (добре самопочуття, апатія, пасивність, лінощі), зацікавленість, допитливість, задоволення від виконання завдання;

- вольова сфера: саморегуляція, мотивація навчання, самоорганізація діяльності, вміння планувати, самоконтроль;

- риси характеру: правдивість, скромність, вимогливість до себе, акуратність, відповідальність, дисциплінованість, наполегливість, зосередженість, самостійність, організованість;

- мовленнєва діяльність: потреба у спілкуванні, зв'язна мова в грамотній граматичній формі на певну тему (без елементів ситуативності, повторів, довгих пауз), правильна звуковимова та висловлення думок, достатній словниковий запас, володіння діалогічним мовленням, розуміння змісту, інтонаційне забарвлення мови, її емоційність, виразність, змістовність, інтенсивність, монотонність, емпатійність;

- індивідуальні особливості: зацікавленість певним видом діяльності, вияви здібностей, творчості, сформованість внутрішньої позиції школяра;

- узагальнювальні висновки: прогресивний чи регресивний розвиток, розвиток особистості в цілому, готовність дитини до шкільного навчання.

Дані педагогічних спостережень дають великий фактичний матеріал для обґрунтованих висновків щодо індивідуальної готовності та підготовленості колективу дітей до засвоєння знань з предметів освітнього циклу та його організації. На їхній основі конкретизуються цілі навчання і виховання, визначаються стратегічні напрямки в конструюванні навчального процесу, створенні навчального середовища розвивального типу. Доповнюють та уточнюють дані спостереження результати діагностування дітей. Питання підбору тестових матеріалів для комплексного обстеження дітей на межі “дитячий садок – школа” залишається відкритим. Традиційно робочий матеріал для діагностування педагоги черпали із досліджень психологів. Враховуючи функціональну зорієнтованість тестів, бо вони добиралися і склалися відповідно до мети психологічного дослідження, ми віддали перевагу тим, що забезпечують всебічне вивчення пізнавальних можливостей кожної дитини, причому акцент переноситься на вивчення важливих для подальшого навчання сфер життєдіяльності дитини та сприяють складанню індивідуальних програм навчання дітей, здійсненню перспективного планування процесу навчання з урахуванням вихідного рівня розвитку кожної дитини. Вибір тестів має бути зорієнтований на параметри готовності дитини до шкільного навчання. Використання тестів повинне забезпечувати здійснення діяльнісно-практичного підходу у навчанні, сутність якого полягає у визнанні діяльнісної основи педагогічного процесу, гуманістичної спрямованості цілісного розвитку особистості, індивідуалізації навчання. Цілеспрямоване всебічне вивчення індивідуальних особливостей розвиненості, сформованості пізнавальних процесів у переддошкільників надає фактичний матеріал для дослідження труднощів, з якими стикаються діти на початку шкільного навчання, для впровадження

превентивних методів навчання у конкретних дидактичних ситуаціях.

Аналіз даних спостережень протягом 1996–2001 років, що проводилися на заняттях старшої та підготовчої груп дитячого дошкільного закладу і підготовчих класів школи, та результатів діагностування уможливив визначити та класифікувати типи труднощів учнів першого класу. Перший із них пов'язаний із зміною соціальної ситуації, соціального статусу й можна спостерігати в певного контингенту дітей **утруднення у прийнятті соціальної ролі школяра**. На межі дошкільного та шкільного дитинства в дитини формується потяг до соціально визнаної та значущої діяльності навчання, але якщо він не підкріплюється відповідною освітньо-виховною роботою, не формуються цілеспрямовано пізнавальні інтереси, не заохочується потяг до пізнання нового, не проводяться бесіди про школу, то дитина в результаті буде мати поверхові уявлення про школу, низьку мотиваційну готовність, не виявлятиме бажання вчитися. Такі діти невпевнені в собі, боязливі, схильні до афективних переживань. Причиною неблагополуччя виступають, насамперед, проблемні стосунки в сім'ї, коли батьки мало приділяють уваги вихованню дитини, не створюють атмосфери взаємоповаги, взаєморозуміння, культивують авторитаризм стосунків. Дитина виносить із такої сім'ї неадекватне уявлення про себе, свої можливості, що призводить до формування обмеженого досвіду соціально-комунікативних стосунків, неврологічних станів, функціонально обмеженої практики когнітивної діяльності. Відсутність досвіду самоактуалізації, самоутвердження у пізнавально-творчих ситуаціях учіння призводить до того, що на початок шкільного навчання дитина залишається соціально незрілою. Нею не усвідомлена ієрархія мотивів, не визначено міру співвідношення спонтанної активності та гальмування у процесах саморегуляції (між “хочу” та “треба”). У дитини не вироблені навички соціальної поведінки, що призводить до порушень дисципліни, девіантних вчинків, відчуження від колективу однолітків, а іноді – протистояння йому. Виникнення суперечностей у суб'єктивному світі дитини пов'язується із прийняттям нових ціннісних морально-етичних установок на основі мотиваційних критеріїв з предметного, ідеологічного та процесуального змісту освіти. Їх розв'язання пов'язано із формуванням особистісного індивідуально-стильового простору життєдіяльності дитини, що потребує застосування у навчальному процесі фасилітативних методів, основ управлінської етики, гуманізм стосунків “дорослий – дитина”.

Другий тип труднощів пов'язаний із **низькою працездатністю** певного контингенту дітей. Уповільнений темп роботи може спричинитися хворобливим станом дитини, рецесивністю

психічних станів, нерациональним харчуванням, порушенням режиму дня, відсутністю у дитини сформованих умінь самоорганізації. Не менш важливо для конструювання навчального процесу враховувати силу-слабкість нервових процесів, гетерохронність морфофункціонального розвитку організму дитини, зрілість-незрілість аналітико-синтетичної діяльності мозкових структур, готовність артикуляційного апарату до мовленнєвої діяльності, наявність феномена замкненості мислення (коли дитина не виходить за межі власного досвіду), затримки в розвитку сенсорних систем, загальної та дрібної моторики.

Спостереження за оволодінням першокласниками навчальною діяльністю показують, що частина дітей не в змозі виконувати визначені програмою обсяги навчальних навантажень. Серед них є такі, що з першого подання не сприймають інструкцію дорослого, потребують повторення завдання, його розгорнутого коментування та додаткових інструкцій. Простежується залежність цих типів труднощів із несформованістю емоційно-вольової готовності, що пов'язуємо із стихійним характером становлення емоційно-чуттєвої сфери, вольових складових в активі життєдіяльності, некритичного ставлення дитини до власних дій та їх результатів, невміння здійснювати самоконтроль протягом виконання навчального завдання, рецесивність психічних станів, відсутність умінь зосереджуватися на об'єкті пізнання, спиратися на процеси диференціації-інтеграції у досягненні поставленої мети.

До наступного типу відносимо утруднення, пов'язані із залученням школярів до розвитку творчих компонентів діяльності. Негативний вплив на успішність навчання у школі чинить **стереотипія мислення**, яка зовнішньо виявляється у безініціативності, інтелектуальній пасивності, когнітивній інерції (неправомірному перенесенні орієнтовно-пізнавального дошкільного досвіду на навчальні ситуації). Наявність жорстко зафіксованих у свідомості дитини знань, умінь і навичок, які не спираються на розмірковування, призводить до того, що дитина не може здійснити аналіз умов завдання, визначити послідовність операцій, аргументувати вибір способу діяльності, планувати діяльність, грамотно обґрунтувати свою думку, самостійно приймати рішення. Такі діти не готові до рефлексивальних дій, переконструювання відомих способів у комплекси, застосування їх у нових ситуаціях, а тим самим працювати над збагаченням операціонального складу навчально-пізнавальної діяльності. У прийнятому Державному стандарті передбачається внесення до традиційного змісту початкової освіти нових компонентів, одним із яких є особистий досвід творчої діяльності. Тому припускається, що вчитель має впроваджувати такі форми роботи, акцент у яких переноситься на суб'єктивну сторону творчого процесу молодшого школяра. Наявність стереотипії вилучає

формування у дітей здатності до перетворювальної діяльності, самовираження в актах нестандартного світосприймання. У дітей з таким типом труднощів бідна уява, обмежений активний словник, низького рівня гнучкість та креативність мислення. Вони не спроможні встановлювати логічні зв'язки та відношення, створювати нові продукти діяльності.

З-поміж інших факторів, що впливають на розвиток творчих здібностей дітей, значну роль відіграють процеси уяви, оскільки сприяють народженню принципово нового. Аналіз результатів експериментального дослідження показує існування кореляційної залежності (за коефіцієнтом кореляції Пірсона) між уявою та логікою мислення ($r_{xy} = 0,62$), між уявою та креативністю мислення ($r_{xy} = 0,42$). Традиційно в системах дошкільної та початкової освіти не відпрацьовувалися педагогічні засоби, спрямовані на розвиток уяви, і тому цей процес є спонтанним, не акцентованим на функціональному змісті та прикладній значущості уяви, а її формування виступає другорядною серед дидактичних та розвивальних цілей навчання. У становленні уяви, починаючи ще з дошкільного віку, важливо дотримуватися поступовості у формуванні образів реального чо уявлюваного: від перцептивної візуалізації до стимулювання творчих ініціатив. Система вправ, що підпорядковується стратегії поступового розширення діапазону уяви, повинна враховувати особливості первинної аперцепції, здатності до створення близьких та далеких асоціацій і використовувати можливості засобів досягнення результатів (предметно-дійових, знаково-символічних, репродуктивних, конструктивно-експериментальних).

Типи труднощів, що різним чином поєднуються в пізнавальному активі дітей, становлять індивідуально-факторну ситуацію, яка чинить вплив, в окремих випадках доволі сильний, на становлення цілісної навчальної діяльності. Дотепер переважає думка, що цей вид діяльності починає формуватися з приходом дитини до школи. Первинний досвід соціалізації дітей у дошкільних закладах освіти доводить наявність зародження усвідомленого світосприймання у процесах учіння, коли дитина ставить перед собою певні завдання, виявляє самостійність у "пробах" освоєння світу свого буття, оволодіває операціональним досвідом перетворень в інтимному, аутентичному проторі життєдіяльності, співвідносить власні досягнення з досягненнями інших дітей, дає суб'єктивну оцінку результатам своєї діяльності. Переважання емоційних реакцій в орієнтовно-пізнавальних ситуаціях самоідентифікації, породжених дитиною чи соціальним оточенням, над змістовною стороною не знімає питання про необхідність цілеспрямованого формування навчальної діяльності ще в дошкільні роки.

Динамізм сьогодення, кардинальні зміни в інформативному просторі, глобалізація соціально-економічних процесів формують нову картину

світу, що, безсумнівно, впливає на реформування та розвиток освітніх процесів. Продуктивними є концепти, що:

- орієнтують на історичну перспективу в розвитку національної системи освіти;
- визнають панівну роль об'єктивної реальності над полем можливостей його реалізації або утверджують гуманізм у процесах навчання;
- пропагують впровадження технологій навчання, де буде враховано пріоритет інформативної складової над емпіричним досвідом навчання;
- передбачають інтеграцію змісту навчання на основі міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків.

Гуманістичні позиції, викладені в документах про освіту останнього часу, орієнтують на забезпечення кожній дитині мінімального рівня базової освіти. Тому знання типів труднощів, які можуть виникнути про формуванні навчальної діяльності, дасть змогу застосувати методи прогнозування, планування навчального процесу та обирати засоби управління, відповідні форми коригувальної роботи. На дошкільному етапі, етапі формування передумов до систематичного навчання переважає відпрацювання окремих складових цього виду діяльності. Труднощі, з якими стикаються дошкільнята, пов'язані із незавершеністю процесів дозрівання психічних функцій, вибірковістю сприймання і прийняття мети діяльності, недиференційованістю змістовної та операційної сторін діяльності, обмеженням досвідом в оволодінні еталонами соціалізованої мови, нерозвиненістю навичок самоконтролю та відсутністю ініціатив у плануванні, корекції власних дій. У початкових класах формування навчальної діяльності має системний характер і розглядається як структурно завершений та функціонально відпрацьований пізнавальний акт. Типи труднощів на цьому освітньому ступені пов'язані із формуванням цілепокладання, інтеріоризацією мотивів навчання, оволодінням досвідом операціональної діяльності, процесуальними вміннями та вміннями критично оцінити результати діяльності. Тому в початкових класах труднощі слід класифікувати двояко: як окремі типи труднощів у складі навчальної діяльності та труднощі, що стосуються оволодіння молодшими школярами цілісною навчальною діяльністю.

Проектування навчального середовища з урахуванням типів труднощів сприяє реалізації особистісно-розвивального підходу, де в центрі педагогічної уваги є фізичний, емоційно-вольовий, розумовий, комунікативний розвиток дитини. Дані про параметри стану об'єкта педагогічної дії (статичні, динамічні) уможливають обґрунтовано добирати та впроваджувати в практику засоби управління, які дають змогу вводити інновації та здійснювати своєчасну педагогічну корекцію у навчальний процес. Доцільні форми управління, що прогресивно корелюють з конкретною дидактичною ситуацією розвитку навчального середовища, добираються відповідно до цілей навчання, ранжируються на основі даних процедур моніторингу, самоаналізу педагогом власної діяльності та перспектив розвиткової взаємодії об'єктів педагогічного управління.

Отже, наступність в освітньо-педагогічній роботі дошкільних закладів та початкової школи має забезпечуватися узгодженою взаємодією вихователів і вчителів, що передбачає різнобічне вивчення вихованців, їхніх пізнавальних можливостей заради збереження неперервності особистісного розвитку дітей та збагачення досвіду їхньої навчально-творчої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №1. – С.28–54.
2. Кононко О. Розвинена особистість як гарант життєвої компетентності // Початкова школа. – 2001. – №3. – С. 10–15.
3. Савченко О. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Початкова школа. – 2001. – №1. – С.6–10.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фадєєва Тетяна Олексіївна – доцент кафедри природничо-математичних дисциплін початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: методологія наступності дошкільного та початкового навчання; розробка комплексу дидактичних матеріалів для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

ЦІНІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИХОВАННІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Світлана Шандрук

У статті порушуються проблеми сучасної інформаційної культури, яка відіграє одну із головних ролей у вихованні підростаючого покоління.

This article deals with the problems of modern information culture that plays one of the leading roles in bringing up of the new generation.

XXI століття — це час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, де якість людського потенціалу, рівень культури й освіченості молоді набувають вирішального значення. На зміну монополюму статусу школи у сфері виховання особистості приходять всебічна

взаємодія всіх інститутів соціалізації, які діють у межах правового простору, зокрема й засоби масової інформації.

Як особливий вид соціального спілкування, масова комунікація здійснюється в масштабах усього суспільства, виступає найважливішою умовою суспільного й культурного розвитку (А.Москаленко, Л.Губерський, В.Іванов, М.Маклюєнн, О.Тоффлер та ін.).

Масова інформація має потужний виховний ціннісно-орієнтаційний потенціал і соціальну зумовленість. За допомогою її засобів набувають масового тиражування моральні, естетичні, духовні цінності та соціальні норми. Вона в систематизованому вигляді відбиває панівні світоглядні уявлення й суспільний настрій. Розповсюдження інформації за допомогою масових комунікацій є засобом політичного, економічного, морального, естетичного, художнього та інших впливів на свідомість і життєдіяльність людей.

Масова комунікація орієнтується на задоволення потреб і запитів різних суспільних верств населення. А розповсюдження інформації, її обсяг і зміст визначаються характером функціонування певної соціальної системи, котра й утворює комплекси технічних засобів: виробляє, зберігає, приймає і розповсюджує газетну, теле-, радіо-, інформацію.

Спільна колективна діяльність людей в умовах високого рівня розподілу праці та концентрації матеріального й духовного виробництва породжує “споживачів” масової інформації, свої глядацькі та слухацькі аудиторії. Завдяки ЗМІ люди отримують доступ до цінностей культури, підвищують свій рівень соціального розвитку. Все більше утверджується думка про те, що людство перебуває на початку розвитку “третьої” системи культури, поряд з усною та письмовою, – культури засобів масової комунікації, або *інформаційної культури*. Масова комунікація дає змогу сучасній людині встановлювати та підтримувати зв'язок з широким соціальним середовищем, кордони якого розміщені далеко за межами їхнього безпосереднього оточення.

За умов гуманізації, гуманітаризації суспільства та його відкритості засоби масової комунікації стали все активніше впливати на виховання ціннісних орієнтацій й одночасно сприяти формуванню задатків і здібностей молоді людини. У молодіжному середовищі все більшого значення набувають сучасні, електронні ЗМІ, в яких неабияку роль відіграють культурні форми, котрі традиційно вважались і вважаються дозвіллевими, розважальними. Це кіно, телебачення, відео, комп'ютерні ігри тощо. Це певною мірою пояснюється рівнем технічного розвитку суспільства, а “відступ” сучасної молоді, наприклад, від книги на користь телебаченню свідчить про суттєві зміни в ціннісних орієнтаціях сучасного юнацтва. Проте, деякі дослідники цієї проблеми (Л.Масол, І.Зверева, Н. Миропольська,

Г.Шевченко та ін.) вважають, що кіно та відео заміняють читання у тих соціально-культурних прошарках населення, які й раніше читали небагато. А в деяких випадках відео стимулює інтерес до читання. Так, екранізація класичних і сучасних художніх творів посилює бажання глядача краще зрозуміти побачене, прочитати твір в оригіналі. Цього погляду ми будемо дотримуватися при подальшому визначенні педагогічних умов виховання ціннісних орієнтацій молоді засобами масової інформації. Останні створюють для молоді людини специфічний інформаційний світ, а використання різних інформаційних джерел формує й різні інформативні сфери усвідомлення світу, визначає її ціннісні орієнтації.

Певна річ, що розповсюдження відео і телепродукції створило нову ситуацію у формуванні ціннісних орієнтацій молодих людей. Адже в недалекому минулому цей процес залежав від реальних умов нашого життя, а тому потреби й ціннісні орієнтири не набагато перевищували можливості їх реалізації. Приклади ж сучасного життя, що пропагуються у відеотеках і відеозалах, досить ідеалізовані, бо вони не відповідають можливостям сім'ї переважної частини населення. Водночас юнаки та дівчата, на жаль, ще не здатні усвідомити й тим більше розв'язати це протиріччя, що також є важливим питанням сучасної психолого-педагогічної науки та практики, зокрема нашого дослідження.

Не менш важливого значення для сучасної молоді набуває комунікативна функція техносфери. Як засвідчує педагогічна практика, більша частина школярів використовує телебачення, прослуховування музичних творів як своєрідну компенсацію дефіциту міжособистісного спілкування.

Крім того, розвиток техносфери породжує й нові можливості дозвіллевої діяльності, сприяє створенню відповідних умов аксіологічного виховання учнівської молоді, збагачення її культурного, словникового запасу, оволодіння широким колом інформації. Водночас сучасна техносфера формує свою аудиторію – пасивного споживача (глядача, слухача). Чи стане молода людина як споживач продукції масової комунікації активним творцем цінностей культури, залежить від багатьох чинників, у тому числі від: 1) особистого життєвого й культурного досвіду молоді людини; 2) ціннісних орієнтацій школярів у сфері матеріальної та духовної культури; 3) якості інформації; 4) умов, за яких молодь сприймає і користується ЗМІ.

Адепти нової соціологічної теорії “інформативного суспільства” відводять засобам масової комунікації визначальне місце в системі суспільних відносин, оскільки вони перетворилися на необхідний елемент повсякденного життя. У зв'язку з прогресуючою “технологією життя”, початком “комп'ютерної ери” не припиняються дослідження, які розглядають проблеми виховання

молоді за цих умов. Нові технології, насамперед мікроелектроніка, все активніше застосовуються майже в усіх типах навчально-виховних закладів, а також у сфері дозвілля молоді. Комп'ютерна ера, незважаючи на низку переваг, що вона надає, породжує урбаністичне дитинство, часто негативно впливає на психічний, емоційний і фізичний розвиток школярів. Проведення учнями значної частини дозвілля вдома за комп'ютером, біля телевізора веде до погіршення стану їхнього здоров'я, зниження інтересу до читання, спорту, до активних форм відпочинку тощо.

Аналізуючи підростаюче покоління, дослідники проблем виховання називають молодь, яка вступила в життя після 70-х років, "поколінням електроніки й засобів масової інформації" (Р.Вінкель). Сьогодні поділяється думка, що сучасне молоде покоління є важким з погляду його освіти й виховання, але причини цього стану трактуються неоднозначно.

Так, для одних ці причини криються у важких соціально-психологічних умовах (Г.Андреєва, Н.Богомолова, Л.Петровська, Х.Онашовський, І.Кон та ін.). Інші (І.Вітаньї, С.Плотникова, В.Лісовський, М.Пряжников, М.Шевандрін та ін.) звинувачують насамперед тих, хто винайшов нові технології, ЗМІ й цим спричинив до "позбавлення дітей дитинства". Фахівцями підраховано, що юнаки та дівчата проводять біля телевізора 16 годин на добу, причому в кожній програмі вони сприймають як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це може справити надмірний вплив на праву півкулю головного мозку, пов'язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди й "переміщується активність" молоді людини. Водночас "вимикається" ліва півкуля, де розміщені центри мислення й мови (7).

Певна річ, відверто непристойні відеофільми, фільми жахів тощо небезпечні для юнаків і дівчат з високою збудливістю. Як відзначають спеціалісти, пристрасть до таких програм провокує асоціативну поведінку, агресивність, жорстокість, вандалізм, злочинність і призводить до серйозних патологічних наслідків (1).

На жаль, і сьогодні індустрія розваг продовжує спрямовувати ЗМІ на формування в молоді соціальної, політичної і духовної апатії, пасивності примітивних смаків, інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій, зневажливого ставлення до справжньої культури, своєї історії, сучасних досягнень людської цивілізації. Так, на думку "Національної Асоціації навчальних закладів США", більша частина самогубств, до яких вдаються підлітки, пов'язані зі станом депресії, викликаной відеопродукцією (8).

До цього часу не розв'язується зазначена проблема і у вітчизняній виховній практиці. Боляче й прикро визначати, що майже увесь телеетер художнього кіносеансу засмічений стрічками чужого виробництва на зразок діалогів: "Ходімо в ліжко",

"Я хочу тебе", "Я вся твоя"... і подібне. Чого можуть навчити нашого сучасника цілі серіали такого типу, як "Перші поцілунки", "Район Мелроуз", "Любов і тасмниці Сансет Біч" чи такі, скажімо, серіали, як "Жорстокий янгол", "Район Беверлі Хіллз"?

"Огляньмося довкола себе: ні для кого не секрет, що люди з острахом сідають у вагони метро ввечері, боязко стало ходити до театрів на вечірні спектаклі, жах проймає, коли опиняєшся пізно ввечері один на один з вулицею..." – пише журналіст Е.Подільський, а далі підкреслює: "А все це беззаперечний результат отого насаджування мракобісся, отого безумного засилля злочинності в ефірі, що ми пожинаємо щовечора" (6).

Масова культура справляє величезний вплив на всю культуру в цілому. Їй властива тенденція до гомогенізації, тобто прагнення надавати культурним явищам однорідності. На відміну від елітарної культури, тобто культури, орієнтованої на смаки обраних, масова культура свідомо орієнтує поширювані нею духовні цінності на середній рівень масового споживача. Таким чином, бажання надати всім елементам культури системи однорідності та абсолютної схожості – змістова характеристика масової культури. Наділяючи різні культурні явища певною ціннісною нейтральністю, роблячи основну ставку на видовищність, масова культура орієнтується в своєму впливові на стереотипи свідомості, стандартні штампи, не вимагаючи від людини витрат розумової енергії, почуттів, волі тощо.

Певна внутрішня спорідненість існує між масовою культурою та контр-культурою, яка, виникаючи із суспільної потреби протистояння, постає в певних контрформах культури – інституту юродства, феномена року, панків тощо. Вважається, що контр-культура являє собою ліворадикальну ідеологію протесту, витоки якої досить різномірні й еkleктичні: деякі філософські концепції, окремі традиції утопічної думки, елементи раннього християнства та східних релігійно-містичних учень, авангардні ідеї тощо. Зокрема, в такому феномені контр-культури, як рок-культура, музика є зовсім не головною. Основне тут – моральна позиція протистояння, тип існування, "неписаний кодекс честі" тощо. Культура протистояння стара, як світ, і в усіх випадках – це особливий вид морального протесту, в якому сам процес, сама його атмосфера важливіші за результат.

Педагогічну громадськість серйозно турбує те, що справжнє мистецтво як джерело духовного розвитку молоді поступається в своєму виховному впливові. Найбільше нарікань з цього приводу отримує школа за те, що вона погано вчить, не розвиває інтересів до книги, серйозного мистецтва. Адже зміни в ціннісних орієнтаціях сучасної молоді не доречно пояснювати лише об'єктивним впливом науково-технічного розвитку суспільства. Сучасному вихователю необхідно враховувати й ті зміни, які відбуваються в змісті функціонування

засобів комунікації, соціально-психологічних механізмів сприйняття їх школярами.

Водночас слід зауважити, що, незважаючи на постійне зростання значущості освіти, виховна роль вітчизняної школи зменшується. Індустріальне, а нині вже й постіндустріально-інформаційне суспільство, зменшило вплив традиційних інститутів виховання. На зміну їм прийшли спочатку тоталітарно-ідеологічні організації, а потім на базі електронних ЗМІ вирости “масова культура”, “індустрія розваг”, “індустрія свідомості” тощо. Процес соціалізації підростаючого покоління значною мірою випав з-під контролю спеціалізованих виховних інститутів, які здійснювали її протягом століть. Результати цього настільки руйнівні, що бездуховність, ціннісна аморфність, аморальність тощо загрожують процесу виховання підростаючого покоління.

Філософи, соціологи, педагоги й психологи, відтворюючи таку ситуацію, справедливо порушують проблему суперечності між культурою й цивілізацією в тому розумінні, що науково-технічний прогрес не супроводжується відповідним культурним, моральним, гуманітарним прогресом людства. Сьогоднішня практика індустріально-інформаційної цивілізації засвідчує: неспеціалізовані соціальні структури, що ґрунтуються на використанні засобів масової комунікації та управлінні в корпоративно-ринкових цілях, неспроможні здійснювати функцію виховання молодого покоління достатньо ефективно. Вступ людства в еру інформаційної цивілізації принципово змінює виробничі технології, включаючи й духовне виробництво, але він не змінює сутність процесу виховання: формування людини людиною в межах спеціально створених для цього соціальних інститутів. Гіркий урок ХХ століття переконливо підтверджує: формалізоване виховання дає формалізовану людину, спрощене виховання – спрощену людину, інформаційне виховання – “інформаційну людину”, “комп’ютерне” виховання – “комп’ютерну людину”.

Це дуже непроста проблема сучасного світу. Адже культ знань, що виступає центром соціалізації та культури молоді, поступово заступається цінностями зовсім іншого гатунку. У суспільній, а особливо в молодіжній свідомості він замінюється сьогоднішнім культом – “модною” інформацією.

Інформація стає одним із предметів споживання, набуває “товарної” цінності та якості: престижність, делікатесність, загальнодоступність, “вчорашність”. Молода людина, яка володіє “престижною” інформацією, а під нею розуміється особисте життя популярних у даний час лідерів або естрадних “див” тощо, нерідко авторитетніша в колі однолітків, ніж людина глибокодумна, освічена, вихована. І ця тенденція не випадкова, бо вона зумовлена культурним рухом у суспільстві, переважно інформативним характером сприйняття

культури. Таку тенденцію, як нове соціокультурне явище, культуролог М.Князева вдало охрестила “інформоманією” (3).

Інформоманія – своєрідна хвороба, якою тією чи іншою мірою нездужає майже кожна людина. Це нестримне нагромадження інформації, що сприймається як “товарна цінність”, а за своєю суттю замінює культуру. Воно є своєрідним хобі, способом заповнення часу й розуму, нагромадженням і споживанням інформації, специфічним духовним наркотиком. Таке захоплення, на наш погляд, – лише своєрідна імітація справжньої культури молодої людини.

Інформомани живуть тим, що нестримно “споживають” факти. Потоки інформації проходять крізь їхню свідомість як водяний струмінь крізь черепашку донного моллюска. Вони проходять і зникають майже безслідно, залишаючи буквально мікрони нової речовини. День і ніч інформоман просиджує біля телевізора, слухає радіоприймач, перегортає кілометри газетних смуг, але залишається при цьому за межами справжньої культури. І це не просто хобі, щоб згяти час, це ще й певна соціальна та культурна позиція. Сучасна молода людина, яка обвішана транзисторами, наділена відеоапаратурою, магнітофонами й навіть комп’ютерами, насправді залишається дуже далеко від справжньої культури. Бо механічне приєднання знань, їх вкраплення у пасивний світ, у буденне мислення не зумовлюють виховання особи, її інформаційну культуру. Інформованість і навіть освіченість самі по собі людину не змінюють і не розвивають.

Цей новий, “сучасний” конфлікт зумовлений самим станом культури, нерівномірністю її розвитку й внутрішнім розшаруванням. І ці протиріччя досить суттєві: розрив між шкільною культурою і сімейною, домашньою і виробничою, побутовою й академічною тощо. Вони тісно між собою пов’язані, але в реальному житті такий розрив простежується досить чітко. Ця потенція “мозаїчної культури” найбільш яскраво виявляється в інформомані.

Саме явище “мозаїчної культури” відкрив і висвітлив сучасний французький соціолог і культуролог Абраам Моль (4). Так, уже з середини ХХ століття вчені помітили, що в надрах самої культури здійснюються процеси розшарування і навіть розмежування різних напрямків (наприклад, “фізики” й “лірики”). Але протиставлення прошарків “мозаїчної культури”, котре обґрунтував А.Моль, залишилося майже непоміченим. Крім того, французький дослідник убачав розшарування культури не стільки в змісті, скільки в її структурі, засобах буття у ній людини. На відміну від класичної “аристотельської” культури, культура сучасного технократичного, інформативного суспільства змішана, вона стала фрагментарною, уривчастою, осколковою. Людина, яка увібрала в себе всю своєрідність такої мозаїчної культури, –

інформоман, знає про все на світі, але структурність його мислення дуже обмежена.

Сучасна молода людина опиняється в насиченому інформаційному полі. Для порівняння зазначимо, що раніше прабабусі сучасних школярів росли в приватному ізольованому сімейному світі суворих ієрархій і чітких структур. Єдиною людиною, яка розкривала перед ними знання, був Учитель, особа виняткова й тому особливо шанована. Сьогодні ж молодь з перших кроків позбавлена цієї сімейної обмеженості, а безжалісні інформаційні зливи “виллюються” на неї з численних каналів ЗМІ.

Людина з дитинства екстенсивно збирає інформацію, і тільки нагромадивши певний її обсяг, починає відшукувати в ній внутрішні зв'язки й структури, намагається інтуїтивно пов'язати цю інформацію із собою, особистими інтересами, потребами, орієнтаціями. І освіта людини в наш час складається як частина її біографії, нагромаджується протягом усього життя. Прагнення “нагромадити інформацію”, зібрати факти пояснюється внутрішньою природою мозаїчності. Остання не має структури, внутрішньої логіки, не привносить очікуваного почуття інтелектуального прояснення, катарсису. Її природа зовнішньо рухлива, але за своєю сутністю глибоко інертна. Уривки знань, інформаційних повідомлень, що “сипляться” на молодшу людину, часто створюють у неї почуття інтелектуального дискомфорту. І тут вступає у свої права логіка, що властива усім хворобливим маніям, – шукати порятунк у тому, від чого захворів. Іншими словами – ще більше, активніше нагромаджувати інформацію. А з часом ця молода особа стає справжнім страждальником безсистемності.

Така особистість внесла свої корективи і в модель сучасної школи. Зараз перед учителем сидить школяр нової формації, котрий розвивається як інформоман. Це вже не “чистий аркуш”, а імовірно “шматок екрана”, криво й косо нашпигованого різного роду інформаційними фрагментами, це “копилка” безсистемних знань. Самі знання перестають бути для школярів цінностями, їхня престижність різко знижується.

Але повернемося до того, що в культурі минулого авторитет школи був дуже високим, адже сама вона була свого роду унікальним інститутом знань. У наш час авторитет школи може підвищитися за умови, якщо вона стане тим центром, де молода людина не просто навчається, насичується інформацією, але й отримує уявлення про саму себе, про свої культурні схильності, за допомогою яких знайде свій “культурний код” (М.Князева), самовизначиться в культурі й соціумі. Виробляючи нову педагогічну стратегію, ми повинні навчати учнів не тільки споживати культуру, а й орієнтуватися в ній, відбирати справжні цінності. Необхідно дати молодій людині той особистісний імпульс, той заряд, який, поступово розкриваючись, поведе учня за спіраллю неперервної самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання.

Школа повинна показати молоді Культуру як щось поетичне, широке, вільне, як галузь самовиявлення, як сферу особистісної самореалізації. Потрібно не ставити школяра на “культурний потік” (А.Моль), а відкривати перед ним Культуру як головну можливість самоутвердження і самоусвідомлення. Не менш важливе завдання школи, вчителя, вихователя зрозуміти й допомогти учню усвідомити й розробити модель не лише загальної, а й інформаційної культури.

Існує чимало підходів до визначення поняття інформаційної культури (далі ІК). Так, у сучасній філософії (В.Каймін, В.Мілітарьов, Е.Смирнов, І.Яглом та ін.) є спроби розкрити її зміст, визначити роль, місце й значення ІК (О.Єршов, О.Кузнецов, В.Монахов, О.Суханов та ін.) у структурі загальної культури. До речі, зазначається, що ІК слід розглядати як один із найважливіших аспектів соціокультурної діяльності взагалі. Як і загальна культура, ІК неподільно пов'язана з “іншою природою” людини. Вона є продуктом її розумових здібностей, виступає сенсовим аспектом суб'єкт-об'єктивних і суб'єкт-суб'єктивних ставлень. Тут під суб'єктом слід розуміти особу (або соціальну групу), носія предметно-практичної діяльності та пізнання; а під об'єктом – те, на що спрямована діяльність суб'єкта.

М.Ващокін вважає, що ІК передбачає певний рівень усвідомлення, збирання, зберігання, переробки, передачі виробничої або соціальної інформації. Але, як зазначають В.Гриценко і Б.Паньшин, вона має бути “спрямованою на створення найбільш сприятливих умов для засвоєння й застосування інформації”. До цих умов вони відносять: організацію найбільш раціонального обміну інформацією між людьми, оптимізацію усіх видів інформаційного спілкування, вміння використовувати сучасні ЗМІ.

ІК є ефективним фактором у засвоєнні людиною цінностей ЗМІ, культурної реальності й оволодіння нею усім багатством, що виробило людство, та атрибутом культурного буття, особистісних виявів (поведінки, різних форм спілкування тощо) людини. Проведений аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дали можливість припустити, що ІК має наступний компонентний склад: 1) соціальний досвід (тезаурус), 2) спрямованість ціннісних орієнтацій, 3) здатність особи до творчості у сфері ЗМІ.

Ми поділяємо погляди дослідників (А.Богомолов, В.Лізанчук, І.Овчинникова та ін.), які вказують на необхідність розвитку внутрішньої потреби до високої ІК, а також вважаємо, що формування початкових навичок ІК, її виховання, як і будь-якої іншої культури, необхідно розпочинати в школі. Й надалі ми будемо виходити з розуміння того, що Людину Культури може сформувати тільки навчально-виховна система, котра функціонує на принципах моделювання комунікативного культурного середовища. Ні засоби масової

інформації, ні новітні телекомунікації, ні індустрія дозвілля поодиноці цього зробити не зможуть.

Педагоги-дослідники (Л.Коваль, І.Зязюн, І.Зверева, О.Семашко, І.Хохленков, С.Хлебик, Л.Хлебникова, О.Удод та ін.) застерігають проти того, щоб новітні ЗМІ не відсували на другий план людські контакти, які відіграють незамінну роль у становленні та розвитку людської особистості. Проте передові комп'ютерні та інформаційні технології радикально змінюють погляд на наявну в Україні систему освіти й виховання.

Доречно зазначити, що "медіа-освіта" (англ. media education, від лат. media – засоби) – напрям у педагогіці, представники якого виступають за вивчення молоддю закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо). Основними завданнями медіа-освіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на підростаюче покоління.

Слід підкреслити, що в сучасній педагогічній думці ЗМІ отримали назву засобів "паралельного" виховання, "паралельної" школи (2). Потрібно всю роботу в цьому напрямі будувати на основі "ефективності виховного впливу масової комунікації" (І.Зязюн, О.Семашко) (5).

Отже, спілкування молоді із ЗМІ має багатоаспектний характер. Молодь бере активну участь у різних формах подібного спілкування, але, насамперед, як засобу емоційної релаксації, водночас, прагнучи знайти в ЗМІ діалогічне спілкування з довіреною особою, із справжніми наставниками й товаришами. Проте сучасна індустрія розваг (масова культура) нерідко спрямовує ЗМІ на формування в молоді як

духовної, так і соціальної апатії. Ця актуальна проблема потребує подальшого розв'язання із залученням усіх виховних інституцій.

БІБЛОГРФІЯ

1. Буржуазная "массовая" культура: новые времена, старые проблемы / Н.Б. Мусиенко, П.Г. Яковенко, Е.Е. Голубь. – К.: Мистецтво, 1988. – 208 с.
2. Джурицкий А.Н. Школа Франции: Традиции и реформы. – М.: Просвещение, 1981. – 215 с.
3. Князева М. Диагноз: информомания // Учительская газета. 1990, 21 мая. – № 21. – С.11.
4. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973. 230 с.
5. Національна державна комплексна програма з естетичного виховання /Укл. І.А. Зязюн, О.М. Семашко //Рідна школа, 1995. № 12.– С.29–52.
6. Подільський Е. Чи буде весна на нашій вулиці //Говорить і показує Україна. – 1998, 29 жовтня. – С. 12.
7. Проблема девальвации духовных ценностей общества и системы образования / Научн. Ред. А.П. Горячев. – Волгоград: Перемена, 1995. – 168 с.
8. Parsons T. Politics and social structure. – New York: Free Press, 1969. – P. 76.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: соціалізація та ціннісне орієнтування молоді.

ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТНИМ СИТУАЦІЯМ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ

Олена Шинкаренко

У цій роботі розглянуто фактори, що впливають на виникнення конфліктних ситуацій при спілкуванні учителів та учнів.

The factors, which influence the appearance of conflict situations while communication among teachers and students.

Постійне вдосконалення напрямків і підходів до процесів навчання і виховання у системі освіти передбачає як безперервність професійного вдосконалення, так і нове ставлення до них. А це у свою чергу потребує зростання майстерності вчителя-вихователя, що вимагає систематичної перепідготовки виховних кадрів у системі післявузівської освіти, оскільки в інститутах післядипломної освіти є можливість надати компетентну допомогу не тільки в опануванні самих програм, а й і в опануванні методів їх реалізації. Цей процес забезпечується тісним взаємозв'язком практичної діяльності вчителів і підвищенням їхнього науково-методичного,

професійного й загальнокультурного рівня, що найефективніше реалізується за допомогою методиста, оскільки вчитель не завжди дає об'єктивну оцінку особливостям свого індивідуального стилю, а сам процес формування професійної майстерності в багатьох випадках для нього є стихійним і не завжди усвідомленим.

Оскільки на цьому етапі розвитку суспільства головна увага зосереджена на особистості дитини (що і знайшло своє відбиття у новій Конституції України, Національній програмі "Діти України", законі України "Про освіту", Державній національній програмі "Освіта" та інших державних документах), необхідний перегляд основних принципів освітянської політики: перехід від цілей удосконалення традиційної практики до цілей її якісної зміни, що істотно впливає на виховний процес. У розкритті поняття "виховання" у всі часи відбивалися педагогічна взаємодія, виховний вплив вихователя на вихованця, що

вимагало здійснення управлінських функцій відповідно до поставленої мети й проблемної програми педагогічної діяльності.

Відомо, що розвиток особистості проходить ряд стадій, кожна з яких характеризується певним способом її життя, відповідною йому структурою психічної діяльності, певним рівнем розвитку її змістової, мотиваційної й операційної сторін. Рушійною силою цих переходів особистості, як і всякої системи, від нижчих до вищих ступенів розвитку, є внутрішні суперечності, що виникають в її житті. Вони стають джерелом активності, намагання усунути ці суперечності, виробити нові способи поведінки, досконаліші дії і зв'язані з ними властивості.

На нашу думку, однією з умов ефективної роботи вчителя є озброєння слухачів курсів знаннями з проблем конфліктології, а саме способів запобігання конфліктним ситуаціям у його роботі.

Не секрет, що значна частина вчителів досить часто створює умови, за яких між ними та учнями виникають конфліктні ситуації. Тому навіть в умовах післявузівської освіти необхідно повернутися до питання сформованості відповідного рівня моральної свідомості. Методист повинен забезпечити такі умови, за яких у конфліктній ситуації зовнішні протиріччя курсанта, особливо молодого, повинні перейти у внутрішні, ставши усвідомленими, що є своєрідною рушійною силою для конструктивного розв'язання певної конфліктної ситуації, яка у свій час буде допомагати при розв'язанні конфліктних ситуацій між ним та учнями.

Це можливо також і за умови озброєння курсантів знаннями з основ конфліктології, тобто вони повинні розуміти визначення конфлікту, знати види, причини, особливості поведінки особистості під час конфлікту, мати знання про способи виходу з конфліктних ситуацій і т.ін.

Крім того, курсантів необхідно навчити оперувати знаннями про конфлікти, вміти об'єктивно аналізувати власні конфліктні ситуації, тобто перетворювати зовнішній конфлікт у внутрішнє протиріччя.

Методисту відводиться роль людини, яка допомагає курсантові освоїти цей процес, оскільки одним із показників зростання особистості є вміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, що є запорукою мати вчителя, здатного розв'язувати складні проблеми міжособистісного спілкування.

Щодо терміна "конфлікт", то ми погоджуємося з визначенням А.Т.Ішмуратова: це вияв неузгодженості спільної діяльності щодо реалізації інтересів.

Ми вважаємо, що при розгляді динаміки конфлікту варто звернутися до схеми, запропонованої ним же. А.Т.Ішмуратов пропонує розглядати чотири фази нагромадження таких порушень:

1. Латентної. Вона виявляється у таких симптомах, як замовчування, ухилення від відповіді, виникнення підозри та ін., тобто відбуваються первісно комунікативні зміни. На цій стадії розвитку конфлікту стосунки зовнішньо дружні, але учасники все більше змушені удавати, що начебто нічого не відбувається;

2. Демонстраційної. Особливості цієї фази спостерігаються при комунікації у вигляді суперечок, лайки, спроб переконати один одного, відкритим ставленням претензій один одному в зв'язку зі своїми інтересами і т.ін. На цій стадії розвитку конфлікту обидві сторони ще не втратили довіри одна до одної, ще існує чітка орієнтація на примирення.

3. Латентно-агресивної (уникнення безпосереднього спілкування аж до розриву стосунків, виношування всередині образу "ворога" та розробка планів дій, що спрямовані проти нього, виникнення почуттів ненависті, зневаги тощо). На цій стадії почуття до іншого вже пов'язані із нормативними порушеннями (почуття несправедливості).

4. Демонстраційно-агресивної. На цій стадії відбувається завершення формування образу "ворога", йому кидається прямиий виклик, конфлікт доходить до кульмінаційної точки.

Оскільки однією з умов конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій є необхідність знати причини їх виникнення, тому протягом декількох років нами вивчалися причини виникнення конфліктних ситуацій між учителями та учнями під час педагогічної практики.

Встановлено, що основною причиною виникнення конфліктних ситуацій є вплив як свідомих, так і підсвідомих факторів на внутрішній стан особистості, що в підсумку негативно впливає на взаємостосунки. На основі наших спостережень можна виділити декілька факторів, які створюють конфліктні ситуації з боку вчителів:

1. Статус учителя спричиняє потенційне очікування незаперечного підкорення учнів у будь-якій ситуації.

2. Потенційна недовіра до учнів.

3. Неадекватна уява про себе як про працівника, котрий постійно виявляє себе на найвищому рівні професійної майстерності вже тільки тому, що він учитель.

4. Неадекватна уява про себе як про викладача, який постійно може заволодіти увагою учнів, доступно й цікаво пояснюючи матеріал будь-якої складності.

5. Невдала реалізація бажання утримувати в класі дисципліну в різних ситуаціях.

6. Слабкі навички, які стосуються стилю керівництва класом.

7. Невдала спроба завоювати довіру учнів, випробувати себе в позанавчальній ситуації як організатора розважальних заходів при відсутності відповідних навичок.

8. Підсвідоме перенесення конфліктних ситуацій з близькими та рідними на когось з учнів.
9. Стереотипність у підході до виконання своїх функцій, велика кількість педагогічних штампів.
10. Завищений рівень егоцентризму та домагань, неадекватна самооцінка.
11. Особистісні риси темпераменту чи характеру (дратівливість у ставленні до учнів, що мають протилежні риси в темпераменті чи характері, або наявність акцентуації).
12. Незнання психологічних особливостей учнів.
13. Незнання особливостей репрезентативної системи світосприймання особистості.
14. Слабкі знання навчального матеріалу.
15. Відсутність зацікавленості в роботі вчителя (процес сприймається як обтяжлива необхідність).

Отже, проведено певний аналіз причин, які з боку вчителів впливають на виникнення конфліктів. Але у виникненні подібних ситуацій беруть участь мінімум два суб'єкти. Ми вважаємо за доцільне проаналізувати "внесок" й іншого суб'єкта, тобто в цьому разі фактори, які впливають на порушення конструктивних стосунків за ініціативою учнів. У цей перелік внесено особистісні фактори дітей, зазначені В.А.Караковським:

1. Прагнення відмежуватися від усього підкреслено дитячого.
2. Відраза до необґрунтованих заборон.
3. Переоцінка своїх можливостей, реалізація яких передбачається у віддаленому майбутньому.
4. Відсутність адаптації до невдач, до становища "гіршого".
5. Тенденції до мрійливості, страх образи мрії.
6. Відсутність авторитету віку.
7. Прагнення уникнути ізоляції як у класі, так і в окремому угрупованні.

Крім цього, на основі власних спостережень ми виділили й інші фактори:

1. Відставання у вивченні певного предмета.
2. Бажання оцінити можливості свого "Я". Сюди можна віднести:
 - а) постійне прагнення самоутвердження в очах референтної особи (незалежно від того, хто вона; у даному випадку за рахунок своїх однокласників: учень може принижувати товаришів або у позанавчальній ситуації, наприклад, тим, що демонструє свою силу всупереч їхньому бажанню, або висміювання на уроці когось з них за неправильно виконане завдання і т. ін.);
 - б) прагнення самоутвердження в очах нового викладача за рахунок однокласників; прагнення самоутвердження в очах своїх товаришів за рахунок студента-практиканта (наприклад, задаються спеціально підібрані запитання, на які досить важко дати відповідь, щоб дискредитувати практиканта як майбутнього педагога чи фахівця);
 - г) наявність бажання сподобатися (особливо це яскраво виражено в старшокласників);
 - г) страх, що помітять втомленість;

д) пошуки власної індивідуальності та потреба у самовизначенні.

3. Вимогливість до інших щодо відповідності слова й справи.
4. Підсвідоме перенесення на студента конфліктних стосунків з викладачем.
5. Підсвідоме перенесення на студента конфліктних стосунків з близькими чи рідними.
6. Виникнення смислового бар'єра між учнем і студентом-практикантом. Цей бар'єр спричиняється порушеннями в роботі механізмів сприймання людини людиною і т.ін.
7. Яскраво виражена емоційність, що межує з різкістю у судженнях.
8. Наявність акцентуації у психіці учня.
9. Високий рівень егоцентризму в учня.

Крім того, існують й інші особистісні фактори, що можуть бути притаманні обом сторонам:

1. Підсвідоме перенесення конфліктних ситуацій з близькими та рідними на учнів.
2. Завищений рівень егоцентризму та домагань, неадекватна самооцінка.
3. Особистісні риси темпераменту чи характеру (дратівливість у ставленні до колег, які мають протилежні риси в темпераменті чи характері або наявність акцентуації).
4. Недостатньо розвинуті комунікативні можливості.
5. Постійні негативні внутрішні емоції.
6. Незнання психологічних особливостей особистості.
7. Незнання особливостей репрезентативної системи світосприймання особистості.
8. Слабкі професійні знання.
9. Відсутність зацікавленості у виконанні своїх службових обов'язків (робота сприймається як обтяжлива необхідність).
10. Відсутність адаптації до невдач, до становища "гіршого".
11. Відраза до необґрунтованих заборон.
12. Страх, що помітять втомленість.
13. Виникнення смислового бар'єра між керівником і підлеглим. Цей бар'єр спричиняється порушеннями в роботі механізмів сприймання людини людиною.
14. Яскраво виражена емоційність, що межує з різкістю у судженнях.
15. Наявність акцентуації у психіці особистості.
16. Високий рівень егоцентризму в особистості.
17. Високий рівень свідомої або підсвідомої агресивності і т.ін.

Крім вищезазначених факторів, досить специфічних для кожної із сторін, що конфліктують, існують і загальні фактори, які теж певною мірою впливають на створення конфліктних ситуацій. До них варто віднести соціальні фактори, що діють як роз'єднувальні (складні політичні обставини, нестабільність соціальних стосунків у суспільстві, що створює почуття особистісної залежності та незахищеності,

напругу, пов'язану з відчуттям внутрішньої тривоги за майбутнє; падіння комунікативної культури значної частини вчителів, студентів, учнів, батьків як наслідок впливу сучасних соціальних умов, котрі призвели до загального падіння рівня культури в суспільстві; фактор урбанізації і породжувана нею стомлюваність від примусових контактів у школах-гігантах, у транспорті, громадських місцях і тому подібне).

У цій статті ми вважаємо за доцільне зупинитися ще на деяких моментах виникнення проблем при спілкуванні на вербальному рівні.

Як зазначають В. Каппоні та Т.Новак, досить часто при спілкуванні люди погано враховують такий фактор, як уміння читати думки "між рядками". Цьому заважає те, що людина часто перебуває у полоні ілюзій стосовно того, що і як ми повідомляємо один одному і що сприймаємо із висловлювань інших людей. Бар'єрами можуть бути такі фактори:

1. Люди переоцінюють слова. Значною мірою значення і зміст висловлювання містяться у невербальних проявах, якими ці слова супроводжуються.

2. Велику роль відіграють відтінки мови (наприклад, саркастичний тон абсолютно змінює зміст висловлювання). Важливі інтенсивність і швидкість мовлення (очевидна відмінність між криком і спокійним тихим повідомленням), береться до уваги і те, який вигляд ми маємо під час розмови, які жести собі дозволяємо, як стоїмо (скажімо, розслаблені чи в позі хижака) і т.ін.

3. У більшості повідомлень присутня (у крайньому разі повинна бути присутньою) інформація або факти подані мовцем, тобто чи вважає він даний факт поганим, хорошим або прекрасним. Проте співбесідник далеко не завжди уловлює підтекст. А коли і вловлює, то його відповідь не дає змогу встановити, на що ж саме він

реагує: на факт, який присутній у повідомленні, чи на оціночну позицію мовця.

4. Наші невербальні вияви часто перебувають у протиріччі з вербальними.

Таким чином, нами була зроблена спроба відрізнити та зіставити фактори виникнення конфліктних ситуацій між учителями та учнями. Як бачимо, обидві сторони мають спільність у факторах (особистісних, соціальних і т. ін.). Але, звичайно, можливостей уникнути конфліктів більше у вчителів, оскільки малоімовірно, що учень (особливо підліток) у силу своїх вікових особливостей візьме на себе цю роль. Для того, щоб деякими вчителями це не було розцінено як акт приниження, їх треба готувати адекватно оцінювати обставини й не піддаватися впливу емоцій, що дає шанс більш ефективно спілкуватися у шкільному колективі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода. К, Наукова думка, 1996.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М, Логос, 1999.
3. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М, Academ A, 1996.
4. Фурманов И.А. Детская агрессивность. Минск, 1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шинкаренко Олена Володимирівна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, викладач кафедри педагогіки Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, психолог, практичний психолог.

Коло наукових інтересів: проблеми психотерапії.

ЗМІСТ

Валерій Радул. ОКРЕМІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ.....	1
Арон Розенберг. ОСВІТА – ДЖЕРЕЛО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ Й ЛЮДСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА.....	6
Володимир Дряпіка, Тетяна Гаміна. ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В АСПЕКТІ АКСІОЛОГІЧНОГО ОРІЄНТУВАННЯ І СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	9
Степан Величко, Олександр Царенко. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ШКІЛЬНОГО КУРСУ “ОСНОВИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ”.....	12
Катерина Балютіна. ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ: ЯВИЩЕ І СУТНІСТЬ.....	15
Адам Бик. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ОБ’ЄКТИВНА НЕОБХІДНІСТЬ.....	18
Світлана Болсун. РОЛЬ І МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	21
Валентина Владимірова. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ОСВІТЯН В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....	26
Станіслав Гайдук. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ОСНОВА РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	31
Ярослав Галета. ДО ПИТАННЯ ДІАГНОСТИКИ ОКРЕМИХ АСПЕКТІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП’ЮТЕРНОГО НАВЧАННЯ.....	34
Лариса Голодюк. СТВОРЕННЯ ДІАЛОГУ МІЖ УЧНЕМ І КОМП’ЮТЕРОМ.....	37
Галина Горська. ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	40
Олена Горська, Людмила Живицька. ДІАЛОГ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	43
Тетяна Гришина. ТЕХНОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ЯК ФАКТОР ЗДІЙСНЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТІ.....	47
Тетяна Довга. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА ҐРУНТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	51
Микола Дубінка. ТВОРЧЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ПРОЦЕСУ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ.....	56
Тетяна Дяченко. ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	60
Геннадій Завізіон. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ НОВИХ РОЗДІЛІВ У МАТЕМАТИЦІ.....	64
Надія Калініченко. НАЦІОНАЛЬНА ДОКТРИНА РОЗВИТКУ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ХХІ СТОЛІТТІ: АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	69
Антоніна Кендюхова. ПРОБЛЕМА РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ У ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	73
Лариса Климчик. ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА: ІСТОРІЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.....	76
Валентина Козлова. ПІДВИЩЕННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В АСПЕКТІ ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ПИСЕМНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ.....	80
Вікторія Кондратова. ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП’ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ У НАВЧАННЯ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВУ.....	82
Наталія Котелянець. ПРОВІДНИЙ МЕТОД ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ТЕХНОЛОГІЇ”.....	85
Інна Краснощок. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ РОЗВИТКУ СЕРЕДОВИЩА.....	87
Василь Кушнір. СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ.....	92
Наталія Кушнір. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРАДИГМ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ.....	98
Ірина Мельничук. СТАНОВЛЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	102
Валерій Миценко. АКТУАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ГЕРБЕРТА СПЕНСERA У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ.....	106
Ольга Наумець. ІДЕАЛ ВЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ.....	110
Ганна Неділько, Валентина Чебоненко. ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	116
Світлана Омеляненко. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	120
Лариса Перевозник. РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ: СПРОБА СОЦІАЛЬНОГО ТА МОРАЛЬНО- ЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ.....	125
Олександр Рацул. ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ.....	131

Світлана Савельєва. ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД: ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ У ПРАКТИЦІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	133
Наталія Савченко. ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ З ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІТЕЙ І МОЛОДІ НА ЦІННОСТІ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА	136
Андрій Семез. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	143
Наталія Тарапака. НАСТУПНІСТЬ І БЕЗПЕРЕРВНІСТЬ У ДВОХ ПЕРШИХ ЛАНКАХ ОСВІТИ.....	147
Ольга Ткаченко. МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	149
Тетяна Токарева. РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	152
Тетяна Фадєєва. НАСТУПНІСТЬ В ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ ДИТЯЧИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	155
Світлана Шандрук. ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИХОВАННІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ	159
Олена Шинкаренко. ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТНИМ СИТУАЦІЯМ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ.....	164