

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск 1

Ніжин
2012

УДК 37(082)
ББК 74я43
П24

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 6 від 26.01.2012 р.

Редакційна колегія:

Відповідальний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Секретар: Демченко Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Члени колегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Падун Ніна Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Стрельнікова Ніна Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Педагогічний альманах : збірник праць молодих науковців / відп. П24 ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – Вип. 1. – 337 с.

УДК 37(082)
ББК 74я43

Матеріали надруковані в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на джерела та інших відомостей відповідають автори публікацій.

© НДУ ім. М.Гоголя, 2012
© Коваленко Є. І., упорядник, 2012

ЗМІСТ

Авраменко Людмила Формування моральної свідомості особистості як психолого-педагогічна проблема	6
Артеменко Ірина Проблема формування гуманних якостей особистості в педагогічній теорії та практиці минулого	16
Беба Оксана Головні тенденції розвитку середньої освіти в світі	20
Березан Анна, Заболотна Тетяна Ідеї "вільного виховання" у педагогічній спадщині С.Русової	26
Бойко Ірина Нестандартний урок – один із шляхів підвищення ефективності сучасного уроку	32
Бондар Оксана Політична культура як система.....	37
Бондар Оксана Проблема взаємообумовленості сучасної культури, цивілізації, освіти і виховання	44
Булавко М. Вплив засобів масової інформації на формування ціннісних орієнтацій у школярів	50
Булавко М. Майстерність розповіді вчителя	55
Бур'ян Наталія До проблеми формування інтелектуальних умінь (історичний аспект)	59
Василенко Тетяна Особливості застосування мультимедійних технологій на уроках іноземної мови на початковому рівні навчання	62
Волосюк А. Психологічні ігри як засіб гармонізації внутрішнього "Я" вчителя	67
В'яла Тетяна Проблема розвитку інтелектуально-логічних здібностей у психолого-педагогічній і методичній науці	71
Галамага Наталія Форми роботи класного керівника з сім'ями учнів	76
Герасименко Юлія Формування професійних знань при підготовці майбутніх учителів	81
Градінович Ганна Формування національної свідомості у школярів	87
Гузь Ольга Проблема формування критичного мислення старшокласників у педагогічній науці	91
Давиденко Віта Софія Русова про естетичне виховання	97
Дворнік Оксана Оцінка С.Русовою методики навчання О.Декролі	100
Євтушенко Г.В. Софія Русова про дитячі ігри	103
Євтушенко Н. Формування екологічного світогляду школярів на уроках географії	108
Засць Дмитро Історія виникнення та сутність інтерактивних технологій	112

Зінченко Лілія Виховання гуманного ставлення до людини у часи комп'ютеризації	118
Іващенко Н. Особливості організації навчально-творчої діяльності учнів старших класів	121
Корчوماк Світлана Дидактичні ідеї Софії Русової	131
Котенко Алла Важковихованість як соціально-педагогічна проблема	136
Кулибка О., Скакун О. Ідеї трудового виховання у спадщині С.Русової	142
Лаверінець Яна Форми роботи класного керівника сучасної школи з батьками учнів.....	146
Ліннік Катерина Проблема громадянського становлення особистості в психолого-педагогічній літературі.....	150
Логвин Олена Педагогічні умови навчання і виховання обдарованих дітей	157
Макаренко Ольга Професійний розвиток та суспільні вимоги до особистості вчителя.....	160
Микитуха Роксолана особливості групової навчальної діяльності учнів як інноваційної технології	167
Мисник Тетяна Оцінка, її виховна роль, функції, вимоги.....	176
Мовлян Катерина Естетичне виховання на уроках української літератури	182
Мовчан Лілія, Янченко Катерина С.Русова – фундатор системи дошкільного виховання в Україні.....	186
Паляниця Катерина Виховання почуття патріотизму	191
Парасюк Г. Теоретичні основи патріотичного виховання старшокласників	198
Петренко Світлана Рольові ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності на уроках історії.....	203
Писаренко Наталія Громадянське виховання: цінність американського досвіду	208
Пискунова Тетяна Формування пізнавальної активності школярів на уроках англійської мови.....	214
Пронь Світлана Педагогічні умови формування творчого мислення учнів у процесі навчання математики.....	220
Пулінець А. Софія Русова про підготовку садівниць	226
Рикавець Ростислав Проблема використання комп'ютера як засобу навчання.....	229
Романенко Ліна Проблеми освіти в умовах полікультурного середовища	236
Рубаха Оксана Оцінювання як складова навчальної технології.....	243
Світлична Олександра Проблемне навчання як невід'ємна умова формування дослідницьких вмінь старшокласників.....	250

Стрикун Сніжана Сучасні підходи до здійснення управлінської діяльності	252
Ступак Яна Вимоги до педагога у спадщині С.Русової та М.Монтессорі.....	257
Терещенко Анжела Дидактична гра як засіб стимулювання пізнавальної активності учнів	263
Терещенко Наталія Софія Русова про формування національної самосвідомості дітей дошкільного віку.....	269
Тимко Яна Класифікація тестів навчальних досягнень учнів ...	274
Тимошик Сергій Релігійне виховання як історико-педагогічний феномен	278
Топіха Віра Тестування як один із способів контролю якості освіти	285
Удовик Н. Історичне краєзнавство – як дійовий засіб патріотичного виховання молоді.....	292
Філь Валентин Виховання фізично здорового покоління	297
Хілобок Марина Виховання фізично здорового покоління	302
Хоменко Наталя Формування творчих здібностей у позаурочний час	306
Храпач Л. Софія Русова в історії української педагогіки	310
Хрущ Т. Теоретичні основи учнівського самоврядування	314
Шингирій Юлія Проблема формування інтелектуальних вмінь учнів на уроках історії в системі особистісно-орієнтованого навчання.....	323
Щерба Сніжана Вплив педагогічної оцінки на самооцінку учня	330
Ярина Альона С.Русова про вплив середовища на процес соціалізації дитини.....	336

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Авраменко Людмила, студентка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Національна доктрина розвитку освіти України одним із основних завдань національного виховання визначає формування високої моральної культури молоді. У зв'язку з цим перед сучасною педагогічною наукою та практикою постає проблема обґрунтування такої системи виховання, яка б забезпечувала високий рівень розвитку моральної свідомості особистості.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування змісту та структури моральної свідомості особистості.

Проблема морального становлення особистості є предметом дослідження ряду науковців. Зокрема, прогресивні погляди на морально-духовне становлення особистості знайшли своє відображення у працях видатних педагогів – М.О.Бердяєв, П.П.Блонський, Л.І.Божович, В.І.Вернадський, Л.Ю.Гордін, А.Ейнштейн, Г.Є.Зелеський, А.Печчі, В.В.Рудик, Ж.П.Сартр, І.М.Швейцар та ін.

Проблема моральності привернула до себе увагу цілого ряду психологів І.Д.Бех, Л.С.Виготський, В.К.Демиденко, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн.

Мораль – це форма суспільної свідомості, що являє собою сукупність принципів, вимог, норм і правил, які регулюють поведінку людини в усіх сферах її суспільного життя. В моралі відбиваються цінності, що склалися в суспільстві, в нормах поведінки людей, які закріплені в поняттях добра, честі, совісті, справедливості тощо. Усі ці поняття мають оцінний і регулюючий характер. Мораль вступає в свої права тоді, коли виникає потреба оцінювати поведінку людини з позицій добра або зла, справедливості чи несправедливості, відповідальності чи безвідповідальності.

Останнім часом представники всіх верств нашого суспільства активно заговорили про моральність. Цій проблемі чимало уваги приділяється не лише вченими-суспільствознавцями, письменниками, працівниками культури, практиками різних галузей діяльності. Успішне розв'язання завдань формування моральності на сучасному етапі розвитку освіти в Україні великою мірою залежить від глибоко продуманого, творчого використання педагогічної спадщини минулого. Морально-духовні надбання український народ формував ретельно, дбайливо, протягом тисячоліть. З найдрібніших деталей, які шліфувалися реаліями життя впродовж тривалого історичного періоду, формувались основи національного морально-духовного багатства. Питання моральності

займають помітне місце в теоретичній спадщині мислителів давнини. Так, один з родоначальників давньокитайської філософії Кун Фуцзи /Конфуцій/ (551–479 до н. е.) вченню про моральність приділяв надзвичайно велику увагу. У центрі його роздумів про це явище – поняття "взаємність", "золота середина", "людинолюбство", які у сукупності складають "вірний шлях" /дао/ [7, с. 128].

З античних авторів слід назвати Гесіода, висловив думку про те, що людина тим і відрізняється від тварин, що знає, що таке добро і зло. Він закликає дотримуватись у житті міри.

Цінні думки стосовно моралі були сформульовані давньогрецьким філософом Сократом. Вищим проявом моральності філософ вважав добродійність, сутність якої він бачив у знаннях. Звідси Сократ робив висновок, що достатньо людині оволодіти поняттями про добродійність та благо, і вона стане моральною, оскільки "зло здійснюється через незнання".

Помітно активізувалась філософська думка в галузі моральності у період переходу від феодалізму до капіталізму та буржуазних революцій. Саме у цей період розгортається діяльність англійського філософа Джона Локка, французьких мислителів Жан-Жака Руссо, Клода-Адріана Гельвеція, Дені Дідро, швейцарського педагога Генріха Песталоцці, українського мислителя Г.С.Сковороди, російських діячів М.В.Ломоносова, М.І.Радищева та ін.

Провідним началом світобачення Г.С.Сковороди була любов до людини, народна мрія про щастя, про "сродну працю" як умову досягнення вищого морального ідеалу. Як великий гуманіст, він відстоював права людини на земне щастя й справжнє добро. Його педагогічні погляди ґрунтувалися на здоровому оптимізмі, пошуках шляхів до людського щастя, морально-духовного удосконалення людини і суспільства в цілому [2, с. 22].

"Мораль" і "моральність" у багатьох наукових працях виступають синонімами, проте ці поняття не є цілком тотожними. Під моральністю зазвичай розуміють рівень добродійної діяльності в практиці окремої людини або народу. Інакше кажучи, це – виконання людьми тих обов'язків, які в силу своєї багатогранності не можуть бути підведеними під дію одного конкретного закону, тому їх слід оцінювати з огляду на суспільну добродійність й чесність [5, с. 21].

Мораль, на відміну від моральності, передусім виступає як певна форма свідомості особистості, тобто сукупність усвідомлюваних людьми принципів, правил, норм поведінки тощо. Що стосується моральності, то її здебільшого розуміють як регулюючу функцію людської поведінки, втілення принципів, правил, норм у реальній поведінці людей, у стосунках між ними. У такому розумінні моральність – це вияв рівня сформованості моральної свідомості особистості [7, с. 129].

Свідомість як унікальна здатність людини, включаючи її форми, завжди була об'єктом дослідження філософів, соціологів, психологів, педагогів. Складність та багатогранність даного поняття визначає взаємодоповнюючі підходи до дослідження. Філософсько–гносеологічний підхід розглядає відображальну природу свідомості, специфіку її суб'єкта та об'єкта, змісту та форм прояву, структури та функцій. Безпосередньо цим питанням присвячені наукові дослідження Є.Г.Карташова, В.М.Рамішвілі, Л.М.Скворцової, Є.В.Черносвітова та ін.

В загально соціологічному плані вивчаються суспільна свідомість та її місце в духовному житті суспільства, соціальна сутність свідомості особистості та її детермінанти, історичний розвиток, типи, форми, види, рівні суспільної та індивідуальної свідомості (В.Г.Афанасьєв, Г.С.Батищев, Л.П.Буєва, Є.В.Золотухіна та ін.).

Особливо інтенсивно проблема свідомості розробляється в психолого-педагогічному аспекті, де в центрі уваги – закономірності та етапи онтогенезу, місце в структурі психічного життя особистості, механізми та динаміка функціонування, методи та засоби формування способів та потреб самооцінки, саморегуляції, самовиховання (К.А.Абульханова, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, А.Н.Леонтьєв, Є.В.Шорохова та ін.) [8, с. 57].

Відомий філософ А.І.Титаренко трактує свідомість як здатність безпосередньо самовідображати себе, сприймати себе з боку, рефлексувати з приводу своїх можливостей, що є важливим фактором становлення особистості, її розвитку та вдосконалення. Свідомість – складна інтегративна властивість психічної діяльності людини, яка забезпечує усвідомлення своїх схильностей, вибір діяльності, формування індивідуального стилю життя, наближення до своєї сутності, центральним структурним компонентом якої є самооцінка [9, с. 24].

Індивідуальна самосвідомість виступає як відображення у свідомості особистості суспільного способу її буття – практичної діяльності, місця та ролі в системі конкретно-історичних суспільних відносин (Д.С.Шимановський) [9, с. 25]. Специфіка самосвідомості полягає в тому, що її безпосереднім об'єктом може бути як матеріальне (буття суб'єкта, що реалізується в практичній діяльності), так й ідеальне (власне духовне життя). За допомогою самосвідомості особистість виділяє себе як динамічну і в той же час відносно стійку визначеність, що зберігає автономність в мінливих зовнішніх умовах і внутрішніх станах.

Одним з компонентів свідомості людини є моральна свідомість. Вона відображає сутність асиміляції особистісно–суспільної моралі, характеризується глибоким особистісним змістом. Такі дослідники, як І.Д.Бех, В.А.Блюмкін, А.З.Гусейнов, В.І.Знаков, Д.С.Шимановський та інші говорять про те, що здійснення морального вибору залежить саме від ступеня розвитку моральної свідомості.

Засновником теорії розвитку моральної свідомості особистості вважають Ж.Піаже. Психолог розкриває закономірності формування моральної свідомості і самосвідомості людини.

Розвиваючи ідеї Ж.Піаже, Л.Колберг конкретизував саме поняття "моральної свідомості". Дослідник зауважив, що головним в його дослідженні було питання закономірностей засвоєння дітьми моральних цінностей на різних етапах індивідуального розвитку, залежно від соціальних умов, що склалися. Вчений виокремив три рівні становлення моральної свідомості: доморальний (передконвенційний); рівень конвенційної моралі; рівень автономної моралі (постконвенційний) [1, с. 6]. Доморальному рівню відповідають такі стадії: перша, коли дитина слухається, щоб уникнути покарання, і друга – дитина керується егоїстичними мотивами взаємної вигоди. "Конвенційна мораль" відповідає стадії третій – модель "хорошої" дитини, котра прагне одержати схвалення з боку значимих для неї інших і відчуває перед ними сором, і четвертій – установка на підтримання встановленого порядку і фіксованих правил. Автономна мораль переносить моральне рішення у внутрішню сферу особистості. Вона відкривається п'ятою стадією, коли підліток усвідомлює відносність і умовність моральних правил та вимагає їхнього логічного обґрунтування. Ця стадія переходить у вищу тоді, коли релятивізм особи змінюється визнанням нею вищого закону, який виражає інтереси більшості. Лише після цього (стадія шоста) формуються стійкі моральні принципи, дотримання котрих забезпечується власною совістю, незалежно від зовнішніх міркувань.

Моральна свідомість як елемент свідомості духовної культури спирається на загальнолюдські норми й цінності, ідеали й моральні принципи, які у свою чергу є основою впливу на моральність особистості. Вагоме підтвердження цієї думки знаходимо в наукових дослідженнях Е.Еріксона, Г.І.Липкіної, Л.Е.Орбан-Лембрик. Однак відображаючи дійсність, невід'ємною частиною якої є сама особистість, спрямована на усвідомлення не тільки предметного світу, але й самої себе, в тому числі й у моральному плані. Це – основа процесу становлення моральної особистості, яка включає в себе формування моральної самосвідомості, що розвивається спочатку як самопізнання (шляхом зіставлення себе з іншими людьми завдяки само сприйманню та самоспостереженню), а потім – як усвідомлення себе унікальною істотою завдяки самоаналізу й самоусвідомленню.

У загальнонауковому плані проблема розвитку та функціонування моральної свідомості й самосвідомості аналізується низкою авторів (М.Й.Боришевським, І.Коном, С.Д.Максименком, Л.Д.Сапожниковою та ін.). Ними встановлено, що для формування моральної свідомості й самосвідомості особистості важливе значення має вміння виділяти, розуміти та оцінювати вчинки людей та їх мотиви.

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність різних підходів щодо трактування досліджуваного феномена. Моральна свідомість розглядається як:

- відображення в свідомості людини принципів і норм моралі, які регулюють взаємовідносини людей, їх ставлення до суспільної справи, до суспільства (Д.Фельдштейн).
- реальне ставлення людей (одне одного, до різних форм соціальних спільностей) з точки зору морально-оцінних уявлень, що склалися про добро та зло (В. Серова).
- найвища форма психічного відображення соціального середовища особистістю, яка включає моральні знання, що накопичені в попередньому досвіді, ставлення особистості до оточуючих і моральних норм (М.В.Кабатченко).
- відображення в свідомості людини принципів і норм моралі, які регулюють взаємовідносини людей, їх ставлення до громадських справ, до суспільства. При цьому взаємовідносини та ставлення людини мають характер моральної діяльності (А.О.Малихін).
- інтегративне психолого-педагогічне утворення емоційно-когнітивного та емоційно-поведінкового змісту. Це – синтез її основ: моральних почуттів, моральних знань і суджень, потреб і мотивів, поведінки (В.І.Плахтій).

Найбільш прийнятним для нас є визначення моральної свідомості, яке пропонує О.В.Бондаревська: "Моральна свідомість особистості – це процес відображення індивідуальною свідомістю морального аспекту суспільних подій та актів поведінки, в результаті яких здійснюється їх моральна оцінка, робиться вибір та регуляція діяльності і поведінки відповідно з інтересами суспільства, які виявляються у вимогах (нормах) суспільної моралі" [10, с. 95].

Аналіз наукової літератури свідчить, що у 70–80-х роках в педагогічній науці мали місце наступні підходи до дослідження моральної свідомості: компонентний, фрагментарний та системно–структурний.

Домінуючий **компонентний підхід** полягав у вивченні педагогами окремих структурних елементів моральної свідомості школярів: моральних знань, моральних оціночних суджень, моральних переконань, моральних ідеалів та ін. Це призводило до детального, більш ґрунтовного розгляду та відповідно широкого використання її результатів в шкільній практиці. Разом з тим, в деяких працях окремі компоненти моральної свідомості вивчалися без дослідження їх ролі та місця в цілісній структурі моральної свідомості, без розгляду у взаємозв'язку з іншими компонентами, а головне – безвідносно до віку учнів.

Фрагментарний підхід характеризувався виділенням та розглядом педагогами відразу декількох структурних компонентів індивідуальної моральної свідомості в їх взаємозв'язку (наприклад, моральних уявлень та понять, моральних знань та почуттів, моральних понять та оціночних

суджень, моральних знань та переконань й т.д.). Даний підхід дозволяв дослідникам визначити основні ланки елементів моральної свідомості учнів, розглянути їх взаємозв'язки та визначити шляхи формування в навчально-виховному процесі.

Системно-структурний (цілісний) підхід передбачав розгляд моральної свідомості як цілісного утворення, успішне функціонування якого безпосередньо впливає на моральний розвиток особистості старшокласника.

В цей період в теорії морального виховання виділилось в самостійний напрямок дослідження проблеми формування єдності моральної свідомості та поведінки старшокласників. Різні сторони проблеми активно вивчали В.Є.Гурін, М.В.Кабатченко, В.П.Кравець, В.І.Петрова, М.Г.Тайчинов, Т.Г.Шаронова та ін. Розглядаючи діалектику взаємовідносин між моральною свідомістю та поведінкою старшокласників, педагоги відмічали, що моральна свідомість організує та спрямовує поведінку, надає їй смислову та моральну направленість. В той же час під впливом учинків та всієї поведінки в цілому формується й розвивається сама свідомість.

Моральна свідомість як складне психологічне утворення має певну структуру. Серед філософів, психологів, педагогів не існує загальноприйнятої точки зору щодо структури моральної свідомості особистості. Щоб визначитись в цьому, розглянемо деякі підходи в цій галузі.

О.Л.Целікова вважає, що моральна свідомість особистості структурно характеризується наявністю ієрархії моральних цінностей; моральних уявлень; моральних поглядів; моральних переконань; моральних мотивів; здійснювані у вчинках й поведінці моменти раціонального та емоційного [8, с. 60].

Досліджуючи проблему виховання моральної свідомості, І.С.Мар'єнко виділяє такі її структурні елементи, як: моральні уявлення; моральні поняття; моральні знання; моральні переконання; ціннісні орієнтації; інтерес до моральних проблем; моральні мотиви; моральні стосунки [8, с. 61].

У структурі моральної свідомості О.В.Бондаревська виділяє три компоненти:

- *нормативний*, до якого належать моральні знання, моральні поняття, принципи, ідеї, що виражають вимоги суспільства до поведінки людей і які стали надбанням особистості;
- *оціночний*, складовими якого є оцінка й самооцінка, ідейно усвідомлені оцінні критерії, що використовує особистість у практичній діяльності;
- *регулятивний*, до якого належать почуття, ставлення, переконання та інші компоненти свідомості, що здійснюють вплив на поведінку особистості [12, с. 47].

За Т.А.Авксентьевою складовими моральної свідомості є: моральні уявлення та поняття; мислительні операції розпізнавання, аналізу та розв'язання моральних проблем (соціоморальне мислення); моральні цінності, які відображають особистісне ставлення до моральних норм і виступають критеріями оцінювання поведінки.

Для нас найбільш прийнятною є структура моральної свідомості, яку пропонує Малихін А.О. (рис. 1. 1).

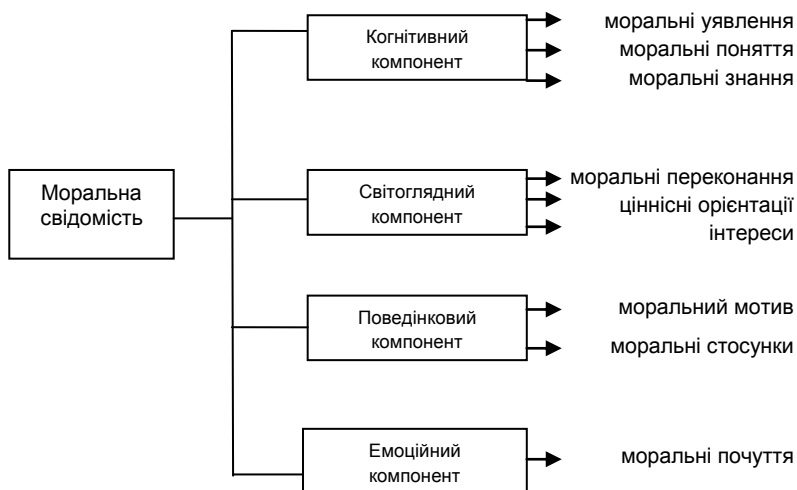


Рис. 1.1. Структура моральної свідомості

На думку дослідника, групування таким чином структурних компонентів моральної свідомості відповідає основним проявам активності особистості в певній діяльності (пізнавальній, трудовій, моральній, під час спілкування).

Когнітивний компонент. Засвоєнню моральних понять на кожній віковій ступені передують необхідні уявлення про різні варіації дій та вчинків, процес накопичення яких здійснюється в безпосередній взаємодії з реальною дійсністю або під час спостереження за реальними типами поведінки. **Моральні уявлення** – образні узагальнення етичних норм, що виражаються у формах індивідуального почуттєвого пізнання. Сталість формування моральної свідомості значною мірою залежить від продуманої системи формування моральних понять. **Моральні поняття** – уявні відображення моральних явищ за допомогою фіксації їх моральних властивостей. У них "подані логічно оформлені й виділені думки, що відображають загальні та істотні ознаки реальних моральних відносин, які утворюються в процесі діяльності та спілкування" [12, с. 49].

Одним з компонентів моральної свідомості є моральні знання. Під **моральними знаннями** слід розуміти "відомості про моральні вимоги, оцінки, ідеали та про наслідки порушень норм моралі". У процесі засвоєння моральних знань здійснюється взаємодія компонентів моральної свідомості особистості. Так, моральні знання являють собою передумову орієнтації в моральних цінностях та у виборі певної лінії поведінки. Тому засвоєння моральних знань треба розглядати з позиції загальносуспільної і практичної значущості. В іншому випадку вони перетворюються для учнів на об'єкт споживчого інтересу або у продукт пасивного засвоєння.

Когнітивний компонент моральної свідомості становить фундамент, базу, на якій ґрунтується **світоглядний компонент**, тобто переконання, ціннісні орієнтації, інтереси. **Моральні переконання** являють собою систему дієвих моральних принципів особистості та ідеалів, які виникають в результаті визнання істинності та справедливості моральних норм суспільства, впевненості у необхідності відповідати їх вимогам для власного і суспільного благополуччя. Моральні переконання формуються на основі знань і досвіду поведінки.

Моральні переконання розглядаються науковцями як спонукальна сила поведінки, як вироблений людиною погляд, в основі якого лежать ті або інші ідеї. Провідна роль у формуванні моральних переконань особистості належить знанням, моральним принципам і поняттям, активному позитивному ставленню до них.

У структурі моральної свідомості переконання тісно пов'язані з **ціннісними орієнтаціями**. Як справедливо відмічає Т.І.Пороховська, "ціннісні орієнтації – це елементи структури свідомості особистості, що характеризують змістовну сторону її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій в результаті засвоєння ціннісних значень в процесі соціалізації фіксується істотне, найбільш важливе для людини" [9, с. 25] Цінності завжди займають певне місце в стосунках людей, що приймають ці цінності як граничні підстави своїх думок. У процесі розвитку ціннісних орієнтацій відбувається перш за все емоційне переживання, емоційне оцінювання людиною певної цінності. Становлення ціннісних орієнтацій передбачає також раціональне оцінювання, пов'язане з усвідомленням людиною мотивів учинків, що утворює основу когнітивного елементу ціннісних орієнтацій.

Цінності і ціннісні орієнтації є сполучною ланкою моральної свідомості та поведінки людини. На думку А.І.Титаренко, ціннісні орієнтації є такими елементами моральної свідомості, що об'єктивуються у вчинках. Вони тісно пов'язані з потребами та інтересами індивіда, емоційно-вольовими механізмами його психіки. Цю особливість ціннісних орієнтацій відзначають такі дослідники, як Д.Н.Узнадзе, С.Л.Рубінштейн, В.М.Мясищев, що звернулися одними з перших до вивчення

даного феномену, описаного в психології через поняття "настановлення", "соціальна орієнтація".

Зазначаючи психологічний аспект цінностей та ціннісних орієнтацій, слід зауважити, що ці структурні елементи моральної свідомості органічно входять до складу мотивів і стимулів усіх видів і форм діяльності суб'єктів, визначаючи її спрямованість.

О.А.Жирун визначає, що цінності (як складові моральної свідомості) мають свою ієрархію: моральні норми, в яких моделюється ціннісна структура певних вчинків та відносин, та моральне оцінювання, що здійснюється через моральні поняття, моральні принципи та моральні ідеали. При цьому моральне оцінювання може мати об'єктивний та суб'єктивний характер [6, с. 4].

Важливим структурним компонентом моральної свідомості є **інтереси**. Вони активізують діяльність, відіграють важливу роль у спрямованості особистості. Інтерес як вибіркова спрямованість особистості на ті чи інші об'єкти виявляється у прагненні пізнати їх і виступає важливим мотивом моральної діяльності людини. У молодшому шкільному віці діти уважно стежать за вчинками дорослих. Пізніше проявляється усвідомлений інтерес до дій людей. У зв'язку з цим підліток активізує свою моральну діяльність, виробляє ціннісне ставлення до себе й до оточуючих. У старшокласників інтереси спрямовані на оволодіння теорії моралі, аналіз сенсу життя й людського щастя.

Складовими поведінкового компоненту є моральні стосунки та моральний мотив. З **моральними стосунками** розуміється ставлення людини, яке формується в результаті її взаємодії з оточуючими людьми та предметами на основі додержання норм моралі. Ставлення до оточуючих проявляється в поведінці учня, воно може здійснюватися у вчинках. Але ставлення може бути і прихованим, у цьому випадку тільки конфліктна ситуація може виявити позицію учня, його позитивну або негативну спрямованість, байдуже ставлення до тих чи інших суспільних явищ.

Моральний мотив розглядається науковцями як: вияв і результат активності моральної свідомості; як феномен, у якому дуже концентровано, хоча й неповно, виявляється моральна сутність особистості; як засіб, що забезпечує моральну цілісність особистості. Мотив як обґрунтування вибору варіанта морального вчинку – це сукупність причин й доказів, підсумком складного комплексу спонук та переживань особистості. Моральний мотив є показником рівня моральної свідомості й наміру учня.

Емоційний компонент моральної свідомості є своєрідною внутрішньою мірою моральної сприйнятливості особистості, виявлення її здатності переживати глибоке задоволення в зв'язку з поведінкою (інших людей і своєю власною), в якій реалізуються норма моральності або переживання незадоволення, обурення, коли ці норми порушуються.

Розглядаючи **моральні почуття** як структурний компонент моральної свідомості, необхідно враховувати їх суттєву якісну характеристику, яка полягає в усвідомленні їх особистістю. Ця особливість зумовлена тісним зв'язком морального почуття з іншим компонентом моральної свідомості – переконаннями. Поза зв'язком з моральними переконаннями, почуття (точніше емоції) можуть функціонувати в усвідомленій та неусвідомленій формі.

На основі результатів аналізу філософської та психолого–педагогічної літератури ми з'ясували, що моральна свідомість – це відображення індивідуальною свідомістю морального аспекту подій та актів поведінки, внаслідок яких здійснюється їх моральна оцінка, робиться вибір та регулюється діяльність відповідно до інтересів суспільства. У моральній свідомості особистості відображається розуміння моральних норм, принципів і цінностей, а також осмислюється особистий досвід дотримання суспільних норм, формується готовність до моральної поведінки.

В науковому обігу ще не визначено чіткої структури моральної свідомості. Кожен дослідник (О.В.Бондаревська, І.С.Мар'єнко, А.О.Малихін) даної проблематики пропонує власну структуру моральної свідомості, обґрунтовуючи саме такий підхід та наголошуючи на домінації тієї чи іншої складової моральної свідомості.

Література

1. Андрущенко В. Характер особистості: гармонія національних і загальнолюдських цінностей, шляхи формування / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2009. – № 2. – С. 5–13.
2. Антипова Є. М. Роздуми про моральність / Є. М. Антипова // Психолог. – 2003. – № 18–19. – С. 22–23.
http://lib.ndu.edu.ua/CGI/irbis64r_91_opac/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=IBIS&P21DBN=IBIS&S21STN=1&S21REF=3&S21FMT=fullweb&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=
3. Байраханова К. С. Формирование нравственных ориентаций учащихся / К. С. Байраханова // Педагогические науки. – 2007. – № 4. – С. 18–21.
4. Білецька І. К. Вирішення моральних завдань як метод виховання цінності іншої людини / І. К. Білецька // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 15–17.
5. Білозерська С. Моральна самосвідомість молодших школярів як предмет професійної уваги педагога / С. Білозерська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 20–27.
6. Жирун О. А. Ціннісні орієнтації як елементи моральної свідомості особистості / О. А. Жирун. // Психологічний журнал. – 2007. – С. 4–9.
7. Маєвська Л. Л. Мораль як категорія філософського постмодернізму / Л. Л. Маєвська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – № 13. – С. 127–130.
8. Малихін А. Найкращий оберіг моральності / А. Малихін // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 57–64.

9. Малихіна Т. Моральне становлення особистості підлітка на сучасному етапі / Т. Малихіна // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 24–26.

10. Мороз Л., Воронкова Б. До концепції морального виховання молоді / Л. Мороз, Б. Воронкова // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 94–100.

11. Педагогічний словник / авт.-уклад. М. Д. Ярмаченко. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

12. Поліщук О. М., Кривко Т. А. Моральна свідомість та самосвідомість особистості: соціально-психологічний аспект / О. М. Поліщук, Т. А. Кривко. // Дошкільна освіта. – 2005. – № 2. – С. 46–51.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ МИНУЛОГО

Артеменко Ірина, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Бєлкіна Н.І.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Формування гуманних якостей особистості здійснюється в процесі її соціалізації, виховання і саморозвитку – трьох взаємопов'язаних компонентів цілісного процесу. Соціалізація, залучаючи особистість до соціокультурних цінностей, зазнає впливу великої кількості обставин (мікрофактори, мезофактори, макрофактори), які динамічно змінюються в умовах НТР. Процес і результати соціалізації містять у собі внутрішній конфлікт, який створює середовище для виховання.

Гуманізм відображає високий рівень свідомого ставлення особистості до людей і виявляється в глибокій повазі до людини та її гідності, в активній боротьбі з людиноненависництвом.

Словник психолого-педагогічних термінів подає таке визначення цього поняття: "Гуманізм – світогляд, у центрі якого як найвища цінність і мірило всього перебуває людина. Почуття любові до людей і окремої особи, глибока повага до людської гідності, позитивне сприйняття індивідуальних особливостей іншої людини, визнання її прав і свобод, бажання співчувати та допомагати іншому, намагання робити добро й піклуватися про благо людей є основними засадами гуманізму" [8, с. 58].

Виховання гуманності як цілісний педагогічний процес – це запланована система впливів на особистість в умовах спеціально організованої виховної системи, в результаті якої учень засвоює ідеї людинолюбства, традиції дружби, норми та принципи гуманності як суспільно цінні і керується ними в житті. Цей процес забезпечує засвоєння гуманістичного суспільного досвіду, що сприяє формуванню нових мотивів і потреб, їх перетворенню і підпорядкуванню, викликає ріст кількісних та якісних змін гуманних якостей особистості до рівня, який відповідає потребам суспільства.

Педагоги наголошують на таких критеріях та оцінках гуманності учнів: доброзичливе ставлення до людей, турбота про них; допомога, чуйність, повага, довіра; уважне ставлення до інтересів, бажань людей, питань, які їх турбують, до думок, почуттів оточуючих, розуміння мотивів, якими керують люди у своїй поведінці; тактовне ставлення до їх самолюбства, гордості, гідності; виключає грубість, чванство, пихатість, нетерпіння, недовіру.

Отже, під гуманністю розуміємо зумовлену гуманістичними нормами і цінностями систему установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту). Ці установки представлені у свідомості і реалізуються у спілкуванні та діяльності як співпереживання, співчуття, допомога.

Гуманістичні ідеї почали розвивались ще в давньокитайській (Конфуцій) і давньогрецькій (Протагор, Сократ, Платон) філософії. Могутнім поштовхом у розвитку ідеї гуманізму була епоха Відродження (Данте, Петрарка) з її орієнтиром на визнання права людини на свободу, самоцінності її неповторності, що поступово стало визначати аксіологічну спрямованість гуманістичної педагогічної традиції (Вітторіно да Фельтре (Італія), Франсуа Рабле, Мішель Монтень (Франція), Еразм Роттердамський (Нідерланди), Томас Мор (Англія), Вольфганг Ратке (Німеччина), Ян Амос Коменський (Чехія)).

Я.А.Коменський писав про необхідність виховання в молоді уміння діяти в спільних інтересах, допомагати іншим: "Адже мудро сказав той, хто сказав, що школи – майстерні гуманності, якщо вони досягають того, що люди стають справді людьми" [3, с. 53].

Е.Роттердамський виступав проти тілесних покарань і виховання дітей за допомогою страху. Наголошував на тому, що перш за все, необхідно примусити полюбити себе, потім поступово з'явиться уже не жах, а пошана і повага, якими досягається ефективніший результат [5, с. 43].

Новим змістом ідеали гуманізму наповнилися в епоху Просвітництва, особливо у творчості французьких просвітників-енциклопедистів Ф. Вольтера, К. Гельвеція, П.-А. Гольбаха, Д. Дідро, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо та інших.

Більшість зарубіжних педагогів наголошували на вихованні гуманності в учнів через ідеальну гармонію взаємостосунків вчителя і учня. Одним із перших на цю проблему звернув увагу Ж.-Ж. Руссо у своїй праці "Еміль, або Про виховання". Він рішуче виступав проти будь-яких покарань дитини, вбачав гармонію взаємостосунків учителя та учня у єдиному прагненні до пізнання добра і краси [6].

А.Дістерверг закликав учителів ґрунтовно вивчати дитину, будувати педагогічну роботу із врахуванням особливостей дитячої природи і самовдосконалення педагога. Він наголошував, що "основна ідея, якій служить учитель, полягає в запровадженні моральності в людському роді. Їй віддається він всією душею, вона володіє ним неподільно" [2, с. 210].

В Україні початок, зародження і формування елементів ранньогуманістичної культури більшість дослідників зараховують до другої половини XV – початку XVI ст. Розвиток духовної культури характеризувався появою ренесансно-гуманістичних і реформаційних ідей (І. Вишенський, Ю. Дрогобич, С. Оріховський та інші), які поступово оформилися у певні напрями, що з'явилися на ґрунті синтезу духовних здобутків княжої доби з елементами західної вченості.

Поширенню гуманістичних ідей сприяли також діяльність братських шкіл, Острозького культурно-освітнього центру та Києво-Могилянської академії. Видатний український мандрівний філософ Г. Сковорода у своїх філософських і літературних творах прагнув знайти відповідь на питання, ким є людина, який зміст її життя, які основні грані людської діяльності. До найбільш цінних людських якостей, які треба розвивати, він зараховував людяність, сердечність, великодушність, добродієність, справедливість, скромність, порядність, гідність, працьовитість та ін. Неробство, пихатість, жорстокість, кар'єризм, егоїзм, плазування перед модою є, на думку педагога, протиприродними, тобто набутими внаслідок неправильного виховання і умов життя [7].

У другій половині XIX століття з'явилася нова педагогіка, побудована на основі антропологічного принципу. Цей принцип є концептуально-універсальним, синтезуючим педагогічним знанням про людину і охоплює такі науки, як філософія, історія, анатомія, психологія, фізіологія та ін. Його автором був К.Д.Ушинський, який ставив за мету "виховати людину в людині", прагнув досягнути високої відповідальності школи за моральність дітей.

Це стало справжнім відкриттям у розвитку гуманістичної педагогіки, в основу якої покладені ідеї людяності, гуманізму, доброти, безкорисності, служіння народові. Спостерігаючи в людському житті добро і зло, К.Д.Ушинський писав: "Виховання повинно просвітити свідомість людини, щоб перед її очима ясно лежала дорога добра" [10, с. 79]. Педагог наголошував на небезпеці заздрощів і злості, прагнув, щоб гуманістичні почуття до людини розвивалися з самого початку, незважаючи на національну належність. Найціннішою, на наш погляд, є думка К.Д.Ушинського про те, що без гуманістичного ставлення до людини не можна виховати у неї усіх інших важливих для особистості якостей.

Великого значення формуванню гуманних стосунків між вчителем та учнями надавала С.Алчевська. Вона створювала у класах добру, дружню атмосферу, не схожу на формальні стосунки у казенній школі [1, с. 134–135].

Уже на початку XX століття, завдяки самовідданій праці А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського, ідеї гуманізму збагатилися новими положеннями, перетворились у наукову теорію розвитку особистості. А.С.Макаренко наголошував, що основним його принципом у педагогічній діяльності завжди було "якнайбільше вимоги до людини, але разом з

тим і найбільше пошани до неї" [4, с. 136]. Подібне знаходимо і у педагогічних поглядах В.О.Сухомлинського. Уся його педагогічна діяльність побудована за принципом: людина людині друг, товариш і брат. Здійснення цього принципу вимагає того, щоб "кожний з малих років був чутливим і уважним до духовного світу іншої людини, щоб джерелом особистого щастя для кожного були моральна чистота, краса, благо-рідство" [9, с. 183].

Виховання гуманності в учнів відбувається не лише через їх взаємодію з учителем. На формування гуманних якостей особистості впливає і суспільство, в якому вона живе, і сім'я, і колектив, що її оточує. Також гуманність особистості формується і утверджується в щоденній боротьбі з проявами егоїстичної поведінки особи як у процесі навчання, так і в позакласній роботі.

Отже, гуманістичний погляд на особистість потребує удосконалення механізму її формування. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють педагогічно доцільні стосунки вчителя й учня, які забезпечують розвиток гуманних якостей особистості. Оновлення змісту та методична підготовка такого вчителя повинні здійснюватись на основі принципу гуманізації. У будь-якій професійній діяльності моральний рівень особи, комплекс її ціннісних орієнтацій відіграють провідну роль. Ця думка особливо актуальна стосовно професії вчителя. Вимоги до педагогів у сучасних умовах значно змінилися, адже діти чекають учителя з новим мисленням, орієнтованого на дитину як на вищу цінність, унікальну людську особистість.

Література

1. Алчевська Х. Історія відкриття школи в селі Олексіївці Михайлівської волості / Історія вітчизняної педагогіки. Хрестоматія / Укл. Н.І.Белкіна, Є.І.Коваленко, Н.І.Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – С. 134–135
2. Дістерверг А. Посібник для освіти німецьких вчителів / Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / Укл. Н.І. Белкіна, Є.І. Коваленко, Н.І. Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2004. – С. 172–210
3. Коменський Я.А. Велика дидактика / Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / Укл. Н.І. Белкіна, Є.І. Коваленко, Н.І. Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2004. – С. 51–85
4. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / Історія вітчизняної педагогіки: Хрестоматія / Укл. Н.І.Белкіна, Є.І.Коваленко, Н.І.Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – С. 136–141
5. Роттердамський Е. Похвала глупоті / Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / Укл. Н.І. Белкіна, Є.І. Коваленко, Н.І. Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2004. – С. 43–44.
6. Словник психолого-педагогічних термінів. – К., 1996

7. Руссо Ж.–Ж. Еміль, або Про виховання / Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / Укл. Н.І. Белкіна, Є.І. Коваленко, Н.І. Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2004. – С. 116–156

8. Сковорода Г.С. Вдячний єродій / Історія вітчизняної педагогіки: Хрестоматія / Укл. Н.І.Белкіна, Є.І.Коваленко, Н.І.Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – С. 13–17

9. Словник психолого–педагогічних термінів. – К., 1986

10. Сухомлинський В.О. Павліська середня школа / Історія вітчизняної педагогіки / Укл. Н.І.Белкіна, Є.І.Коваленко, Н.І.Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – С.170–190

11. Ушинський К.Д. Спроба педагогічної антропології / Історія вітчизняної педагогіки. Хрестоматія / Укл. Н.І.Белкіна, Є.І.Коваленко, Н.І.Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – С. 76–91

ГОЛОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СВІТІ

Беба Оксана, студентка фізико-математичного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,

доцент кафедри педагогіки

Освіта сьогодні перебуває під значним впливом змін у сучасному суспільстві. Так, протягом останніх десятиліть у багатьох країнах світу та в Україні змінювалася суспільна парадигма – від технократичної до індустріальної, від індустріальної до інформаційної. На розвиток освіти вплинули суспільні інтеграційні процеси, такі напрямки розвитку суспільства, як глобалізація, демократизація, розпад союзу країн ядерного блоку, створення єдиного інформаційного простору тощо. Ці зміни відбулися такими темпами, що зумовили потребу негайного перегляду та реформування освіти, оскільки існуючі системи повністю не відповідали сучасним запитам і потребам переорієнтації.

Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодні відносить уміння орієнтувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготувати молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим сьогодні є вміння не тільки оперувати своїми знаннями, а й бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення.

Сучасні реформи в економічно розвинутих країнах світу насамперед торкнулися змісту освіти, бо від його компонентів і механізмів впровадження залежить процес передавання та формування знань, умінь і навичок, набуття цінностей суспільства, оволодіння необхідними життєвими компетенціями. Прогресивна освітня спільнота нині ставить перед собою нове завдання – сформувати в школяра вміння вчитись.

Реформаційні перетворення та основні зміни в змісті освіти торкаються як сфери суспільних наук, так і сфери точних наук і технологій. У шкільній освіті в світовому досвіді сьогодні домінує **тенденція до запровадження основного ядра знань**, необхідного як базовий мінімум, на котрому вибудовується подальший комплекс знань, умінь, відношень, навичок, компетентностей, формування цілісного сприйняття світу, **тенденція оновлення змісту традиційних дисциплін**, яких раніше не було.

Здебільшого реформаційні процеси торкнулися сфери суспільних наук, оскільки від неї залежить виховання майбутнього громадянина. Ця сфера є відкритою і доступною для всіх. Тут, а також у сфері точних наук ми спостерігаємо **ряд тенденцій**, характерних для освіти XXI ст.. Так, зміст суспільних і природничих наук (дисциплін) нині спрямований на збереження навколишнього середовища, освіту миру, формування полікультурності і толерантності, сприйнятливості до інших культур, громадськості та демократичного світогляду. Актуальності цим напрямом надали події, які відбулися протягом останніх десятиліть й набули глобального значення. Це Чорнобиль, терористичні акти в США, Ізраїлі, Москві тощо.

Крім того, загальні інтеграційні процеси сприяють впровадження знань про інші країни. Так, сьогодні вже не тільки в економічно розвинутих країнах предметом інтересу є культура і життя в Європі, цінності європейського суспільства.

Збереження надбань світової культури, спільної спадщини і набуття знань про них є також однією з тенденцій розвитку середньої школи.

Усі ці тенденції можна поєднати під одним напрямом – громадянська освіта, якій надається першочергове значення в багатьох системах освіти.

У зв'язку зі зміною змістових компонентів освіти відбувається зміна технологій упровадження та реалізації змісту освіти в світі. Сьогодні, впроваджуючи нові знання, вчителі потребують забезпечення новими технологіями, де поряд з традиційними домінують інформаційні та комунікаційні технології. Без знань комп'ютерних технологій, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти та оперувати інформацією учень не зможе набути відповідної професії, що відповідатиме потребам ринку праці. А отже, і система знань середньої освіти спрямована на впровадження таких технологій, що забезпечують суспільство швидким оновленням знань, здобуття інформації, дають змогу спілкуватися та взаємодіяти без перешкод на локальному та глобальному рівнях. Комп'ютеризація та інформатизація освіти – ознака прогресу не тільки галузі, а й суспільних процесів узагалі.

Особливу роль нині починають відігравати дистанційні форми навчання. Дистанційне навчання охоплює мережі шкіл і є незамінним

для дітей з обмеженими можливостями, а крім того, сприяє оволодінню кількома професіями [7, с. 17–18].

Еволюціонує повноцінна середня школа класичного типу, в якій традиційно домінували давні та нові мови, математика, суспільні дисципліни. Для цього типу середньої освіти характерною сьогодні є диверсифікація на етапі старшої середньої школи. Виникають все нові і нові профілі ліцеїв та гімназій, які мають професійно-орієнтований характер (технічний, економічний, музичний, педагогічний, сільськогосподарський тощо).

Новою тенденцією для шкіл академічного профілю є введення до навчальних планів дисциплін практичної спрямованості (гімназії ФРН), що дає можливість випускникам зробити більш певними свої життєві перспективи у разі відмови з якоїсь причини від вищої освіти, на яку така школа перш за все орієнтує.

Для України, як і для інших країн пострадянського простору, характерною є тенденція відходу від уніфікованої середньої школи. Виникають нові типи шкіл – гімназії, ліцеї, колеґіуми, що мають профільний характер. Продовжує існувати і загальноосвітня середня школа.

Швидкими темпами розвивається і середня освіта і в країнах, що розвиваються. Якщо повна середня освіта все ще залишається привілеєм верхівки суспільства, то неповна середня стає масовою і охоплює в середньому 30–50% підлітків відповідного віку.

Провідним шляхом розвитку освіти є шлях її диверсифікації, що надасть можливість кожній людині розвинути й застосувати свої таланти, обмежить шкільний відсів, дозволить багатьом юнакам та дівчатам позбавитись почуття відчуженості перспектив на майбутнє. Така диверсифікація дає можливість говорити про два рівні середньої освіти: академічний рівень, що веде до університетської освіти, та професійний, технічний, що веде безпосередньо у світ праці.

Важливою є й тенденція до надання випускникам середніх навчальних закладів подвійної життєвої перспективи: можливості вступити до закладу після середньої освіти та безпосереднього вступу у світ праці з набуттям у процесі навчання у шкоді навіть академічного профілю певних професійних компетентностей. Така орієнтація зумовлена необхідністю підвищення конкурентоспроможності молоді на ринку праці.

Пріоритетними завданнями, притаманними середній освіті, є: надання системи наукових знань, розвиток особистості, її соціалізація [8, с. 151].

Відбувається процес демократизації повноцінної середньої школи з одночасним збереженням їх внутрішньої цільової та змістової диференціації. У ФРН до шкіл такого типу ходять не більше 10% учнів, тобто процес уніфікації середніх навчальних закладів дещо ускладнений в цій країні.

Існує тенденція до вивчення в середній школі кількох іноземних мов, зокрема обов'язкової англійської та іншої за вибором (іспанська, німецька, італійська, французька тощо). В Україні часто, нажаль, однією з іноземних мов залишається російська розмовна.

Співвідношення учнів середніх шкіл, які вивчають іноземні мови у 2000–2007 рр. (на прикладі Великої Британії та США) подано у таблиці 1.

Зменшення кількості тих, хто вивчає іноземну мову, викликане тим, що іноземні мови належать до складних академічних дисциплін, і низька успішність із них примушує адміністрацію деяких шкіл "підказувати" учням вибір простіших предметів навчального курсу для збереження рейтингу школи за наслідком успішності [2, с. 78–79].

Рік	%, французька	%, німецька	%, іспанська	%, інші мови
2000	54,0	22,0	7,3	3,3
2001	53,2	21,7	7,6	3,4
2002	51,4	20,6	8,0	3,4
2003	48,9	19,4	8,2	3,5
2004	45,0	18,1	8,3	3,4
2005	38,2	15,5	8,1	3,3
2006	32,1	13,0	7,9	3,2
2007	28,7	11,5	8,1	2,7

Україна в освітній системі частково має світові тенденції, зокрема відбувається гуманізація, демократизація освіти, постійно переглядається зміст навчання у відповідь на запити надмірно швидкозмінного ринку праці й вимог вищих шкіл, відбувається ряд реформ щодо поліпшення якості освіти, оцінювання учнів тощо.

Але в освітній системі ми маємо ще ряд недоліків, які не дозволяють країні розвиватися згідно зі світовими тенденціями, зокрема:

1. Низька заробітна плата та соціальна незахищеність учителів негативно відбивається на якості освіти, не дозволяють підтримувати на належному рівні кваліфікацію вчителів.

2. Старі підручники, зміст і методи викладання не відповідають актуальним вимогам щодо її якості в сучасному світі. Сучасний і майбутній інтелектуальний потенціал освітньої сфери вимагає більше інвестицій.

3. Навіть наявні обмежені ресурси на освіту витрачаються неефективно. В освіті задіяні занадто багато сил, різноманітних суб'єктів, і всі вони мають свої інтереси. Недосконалість системи управління призводить до браку коштів, недостатньою є прозорість їх використання.

4. Освіта дотепер оцінюється за внутрішніми критеріями. Оцінки, необхідні для визнання ролі середньої загальної освіти для успішного

життя людини, для економіки, відсутні та не застосовуються ані органами управління освітою, ані суспільством.

5. Розшарування суспільства робить усе менш доступною якісну освіту для все більшої кількості дітей. Більшість переходить у спадщину, і освіта – з її нерівним доступом і поділом на елітні та звичайні школи – стає механізмом відтворення соціальної нерівності.

Існує ризик, що без розв'язання цих проблем частина тенденцій розвитку середньої освіти світу дуже складно буде впровадити в освітню систему України [5, с. 41–42].

Основні світові тенденції розвитку освітніх систем – це об'єктивні суспільні закономірності, притаманні соціальному прогресу.

Аналіз освітянських реформ, що відбувається останнім часом у світі, виграноє їх спільну головну мету – підвищення якості освіти як необхідної умови соціально-економічного розвитку суспільства і держави. Це зумовлює зміщення акценту в державній політиці багатьох розвинутих країн і методологічну їх переорієнтацію на гуманістичні засади формування людини, спроможної до гармонії з природою, навколишнім світом і самим собою.

Долаючи проблему переходу від елітної до загальної й обов'язкової середньої освіти в умовах сучасної глобалізації й науково–технічної революції, практично всі країни світу урізноманітнюють мережу закладів та безперервно змінюють програми окремих предметів і цілісні навчальні програми.

Отже, на нашу думку, головні тенденції розвитку середньої освіти світу наступні:

1. В структурі системи середньої освіти зменшується розрив у вимогах до знань, вмінь і навичок випускників академічних і професіоналізованих потоків старшої середньої школи. В перших застосовують викладання точних наук і технологій, в другій – удосконалюють обов'язковий блок загальних предметів.

2. У стратегій й тактиці управління школами відбувається демократизація та усупільнення. Центральні органи передають на нижні рівні управління майже всю відповідальність за поточну діяльність шкіл, лишаючи за собою визначення цілей й змісту навчання. Формується саме цей стандарт управління, тому в країнах з повною автономією шкіл (США, Великобританія та інші) створили центральні міністерства освіти й переходять до рівноваги повноважень "центру" і "периферії" (шкіл з виборними опікунськими радами). Україна відверто запізнюється з введенням інновацій у цій сфері, адже зростає розрив між надто широкими повноваженнями Міністерства освіти, науки, молоді та спорту й тими мізерними ресурсами, які воно має для їх виконання. Закони України блокують можливість акумуляції в школах усіх ресурсів їхнього оточення – бізнесменів, родин, недержавних фондів та інше. Ці помилки в освітній політиці давно час виправити.

3. Зміст навчання постійно переглядається у відповідь на запити надмірно швидкозмінного ринку праці й вимог вищих шкіл. Наприклад, у європейських школах гостро стоїть питання вивчення всіма учнями двох іноземних мов (одна з них – англійська). Початок їх вивчення за прикладом Люксембургу, Нідерландів, Швейцарії переносять у початкову школу. Відмовилися від звичного для нас методу викладання мови як "науки", подібної для математики чи природничих дисциплін. Небаченого обсягу набула мовна практика, обміни групами учнів для удосконалення знань у "мовному середовищі" та інше.

4. Лишається актуальною, хоч і не центральною, проблема ефективно застосування у навчальному процесі сучасних засобів інформації й комунікації. Слід звернути увагу на те, що у жодній з розвинених країн підключення від шкіл до Інтернету й повна комп'ютеризація не підвищили якість навчання і світовий рейтинг атестатів. Причиною вважають недосконалість методів застосування нової інформаційної техніки і фізичну неможливість для вчителів швидко й глибоко опанувати нову техніку, правильна і вміло використовувати її на заняттях.

5. Дуже важливою для української школи є тенденція утворення об'єднаної і демократичної Європи, загальне поширення вищої поваги до прав дитини, особи, мовних і національних меншин. Це свідчить про наближення того моменту, коли метою освіти і виховання стане не стільки формування патріота даної країни, скільки її громадянина, істотна частина ества якого буде "громадянином світу". Втім, у найближчі роки це теза ще не ввійде у національні закони про освіту, поки що вона є темою дискусій фахівців на міжнародних конгресах освітян, які разом думають над новим завданням середньої освіти.

6. Зміст суспільних і природничих наук спрямований на збереження навколишнього середовища, освіти миру, формування полікультурності і толерантності, сприйнятливості до інших культур, громадськості та демократичного світогляду.

7. Виникають все нові та нові профілі ліцеїв та гімназій, які мають професійно-орієнтований характер.

8. В школах академічного профілю до навчальних планів вводяться дисципліни практичної спрямованості.

9. Для країн пострадянського простору – тенденція відходу від уніфікованої середньої школи.

Література

1. Багишаев З.Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития / З. Я. Багишаев // Педагогика. – 2003. – №9. – С. 10–15.

2. Балацька Н. Тенденція розвитку освіти у Великій Британії та США (на матеріалах англomовної преси 2006–2007 років) / Н. Балацька, О. Письмення // Рідна школа. – 2008. – №5. – С. 78–90.

3. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки: Навчальний посібник / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин: Редакційно–видавничий відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
4. Ільїн О. Стратегія розвитку сучасної школи / О. Ільїн // Директор школи. – 2008. – №23. – С. 3–10.
5. Коловіцкова О. Проблеми і перспективи розвитку середньої освіти в Україні / О. Коловіцкова, Ю. Луковенко // Директор школи України. – 2005. – №1–2. – С. 40–55.
6. Лященко О. Реалії світового досвіду реформування школи: за рубежем і в Україні / О. Лященко // Освіта України. – 1996. – № 20. – С. 8.
7. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О. Овчарук // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 17–21.
8. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка: [навчальний посібник] / А. А. Сбруева. – [2-ге вид., стер.]. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2005. – 320 с.

ІДЕЇ "ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ" У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.РУСОВОЇ

Березан Анна, Заболотна Тетяна студентки факультету
психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко С.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

Софія Русова – педагог світового рівня. Її педагогіка будується на глибокому знанні вітчизняних і зарубіжних педагогічних і психологічних теорій.

Внесок Софії Федорівни в педагогічну науку багатоаспектний: її глибоко цікавили проблеми теорії виховання, дидактики, історія розвитку педагогічної думки у зв'язку з розвитком культури, як вітчизняної, так і різних країн світу. Перелік її праць свідчить про широку педагогічну ерудицію.

С. Русова – видатний представник демократичної педагогічної думки України, прекрасний педагог-практик, організатор народної освіти. Вона віддала все своє життя справі пробудження в українського народу національної свідомості, справі створення національної системи освіти і зокрема дошкільного виховання.

Процес виховання особистості С. Русова трактує як керування процесом саморозвитку духовних і фізичних сил дитини, її становлення, соціалізації і самореалізації. Вчена наголошує, що мета і завдання виховання завжди соціально обумовлені. Прогресивні ідеї реформаторської педагогіки початку ХХ століття, яскравим представником якої була і С. Русова, сформували як виховний ідеал демократичного суспільства всебічно розвинену особистість. І це не випадково, адже С. Русова щиро

і глибоко вірила, що всебічно розвинена особистість зможе принести якомога більше користі суспільству, Україні, забезпечити на цій основі повну соціальну гармонію, особисте щастя.

Визначення цілей виховання С. Русова вважала пріоритетом держави, вказувала на їх залежність від рівня культури, науки, демократії в суспільстві. Саме з вихованням і освітою молоді вона пов'язувала соціальний прогрес, економічний добробут і моральне вдосконалення суспільства. В її працях постійно проводиться думка про поєднання національного, державного і загальнолюдського у визначенні цілей і завдань виховання.

Видатні філософи, етнографи, психологи і педагоги світу здавна визначали, що виховання завжди має яскраво виражений національний характер. Як немає людини взагалі без конкретної національної належності, а є людина – українець, росіянин, молдаванин та ін., так немає і виховання взагалі, а є, як зазначив ще К. Ушинський, виховання російське, англійське, німецьке тощо.

Ідеї народності виховання, яку всебічно обгрунтував і Ушинський, і яка набрала в 60–х роках великого суспільного резонансу, була одним з яскравих виявів зростання національної свідомості. Суспільне виховання, – писав педагог, – яке зміцнює і розвиває в людині народність, могутньо сприяє розвитку самосвідомості. Воно робить "сильний вплив на розвиток суспільства, його мову, літературу, словом, на всю його історію". С. Русова, як послідовниця глибоко народної педагогіки Ушинського, виявила ґрунтовне знання історії освіти в Україні і за її межами.

Над концепцією національного виховання С. Русова працювала багато років, це була основна тема, що поєднувала в собі більшість її досліджень.

На основі історичного досвіду різних країн С. Русова формулює положення про значення національної системи виховання, доводячи, що міцна та нація, яка краще від інших використала глибокі національні скарби.

Сутність національного виховання, за теорією Русової, полягає в тому, що воно виробляє "у людини не хитку моральність, а міцну цільну особу, що через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів" [1, с. 54].

В галузі національного виховання С. Русова висунула вимогу створення такої системи, яка б забезпечила підготовку нового покоління людей, відданих інтересам народу, палких патріотів, здатних вивести народ з культурної відсталості в ряди цивілізованих націй.

В основі ідей національного виховання Русової лежить думка про те, що українці, як і інші народи, повинні мати школу з рідною мовою навчання і побудовану у відповідності з потребами і національними традиціями народу. Тільки така школа, на її думку, здатна підняти національну свідомість народу. "Школа є глибоке прагнення кожного

народу знайти себе як відокремлену частину людства і свідомо розуміти своє місце серед людності всього світу, свою національну роль у світовому культурному русі і працювати для найкращого збагачення скарбів" [1, с. 55].

Вона вважала, що школа і виховання повинні будуватися насамперед у повній відповідності з особливостями і потребами своєї країни, і що у вихованні дитини слід враховувати психологію, світогляд тієї нації, представником якої вона є. "Національне виховання, – зауважила С. Русова, – є певний ґрунт у справі зміцнення моральних сил дитини і оновлення відродженої душі народу" [1, с. 56].

Виховання в усі віки було, є і буде глибоко національним за сутністю, змістом, характером і засобами його реалізації. Воно ґрунтується на таких фундаментальних принципах, як природовідповідність, народність, гуманізм, зв'язок виховання з життям, поєднання педагогічного керівництва з самодіяльністю учнів та інше.

Національне виховання розглядається С. Русовою як виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах. Тільки завдяки національному характеру, стверджує С. Русова, у дітей реалізуються природні задатки, формуються національний склад мислення, психіки, національний характер і світогляд. Отже, йдеться про необхідність систематичного і цілеспрямованого виховання національного типу особистості, чим досягається духовна єдність поколінь, наступність національної культури і безсмертя нації.

С. Русова розглядала національну систему виховання в динаміці. Вона вказувала, що національне виховання, постійно розвиваючись, поглиблюється, збагачується новим змістом, формами і методами впливу на підростаючі покоління. Однак, не все, що виникає в процесі розвитку національного виховання, входить до його системи. Національна система виховання включає в себе ті компоненти, які відповідають культурно-історичним здобуткам нації, перспективам її розвитку, матеріальним і духовним цінностям і характеризуються їх єдністю, цілісністю і взаємозв'язком всіх своїх складових.

Визначення сутності національної системи виховання С. Русової настільки глибоке і правильне, що сучасні дослідники повністю з ним солідарні. Наприклад, Кузь В.П., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. дають таке визначення сутності національної системи виховання: "Національна система виховання – це історично обумовлена і створена самим народом система ідей, переконань, поглядів, традицій, ідеалів, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі духовної культури нації" [1, с. 58].

Суть виховання у Русової ясно визначається в формах родинного та громадського життя, соціальної диференціації та у звичаях громадянства. Виходячи з цього, С. Русова національне відродження України

органічно пов'язувала з розвитком національної системи виховання на всіх її ланках: в сім'ї – дитячому садку – школі – вищих навчальних закладах – позашкільній освіті.

Процес формування особистості С. Русова розглядає як безперервний процес, який має свої особливості і закономірності на кожному віковому періоді. Розвиток дитини відбувається еволюційно. Кожний попередній ступінь розвитку дитини забезпечує її формування на наступному етапі і тому С. Русова звертає увагу педагогів, вихователів на здійснення виховних впливів на дитину з врахуванням їх індивідуальної психології, умов середовища та спеціальної організації педагогічного процесу.

С. Русова вважала, що виховання дитини повинно базуватися на глибокому знанні анатомії, фізіології та психології. Вона була одночасно психологом, педагогом і методистом. Цей рідкісний випадок, що дає їй змогу розглядати особистість, процес її виховання цілісно.

За концепцією С. Русової, на формування особистості в єдності впливають три фактори: спадковість, виховання і оточення. Тому вона велику увагу приділяла створенню такого виховуючого середовища, яке б сприяло розвитку у дітей національних почуттів.

В центрі виховної системи С. Русової – дитина у всій своїй складності і різноманітності мотивів діяльності, інтересів, прагнень, почуттів, домагань, вчинків.

Великого значення надавала С. Русова ролі батьків в цьому процесі, особливо матері, яка є "найкращим керманічем розвитку психології дитини – природна вихователька своїх дітей, яка інший раз і без наукової підготовки, інстинктом вміє читати в дитячій душі і розуміти її" [1, с. 61].

Найбільший виховний вплив на дітей має створений батьками уклад, спосіб життя родини, всіх її членів. Але всупереч цій виховній мудрості, С. Русова змушена була визнати, що родинне життя за останній час, під впливом соціальних і економічних умов, значно змінилося. С. Русова була глибоко переконана, що виправити недоліки виховання в багатьох сім'ях допоможуть дитячі садки, які можуть дати дітям хороше виховання. Проте вона не усуває сім'ю від виховання дитини.

Процес виховання особистості, як визначала С. Русова, є надзвичайно багатоплановий, динамічний. Він обумовлюється всією цілісною виховною системою: сім'єю, дитячим садком, школою, позашкільними закладами, різноманітними неформальними об'єднаннями, які відіграють важливу роль у позашкільному вихованні і мають велике значення для морального розвитку учнів.

Нині в національну систему виховання входять численні молодіжні організації, угруповання різних напрямків (спортивного, екологічного, мистецького та інших).

С. Русова вважала, що завдяки добровільній різноманітній практичній діяльності в молодіжних організаціях і клубах, вихованці одержують

національно-патріотичний, громадянський гарт. Тут вони вчать програмувати власну й колективну діяльність, її результати, оволодівають уміннями самостійно розв'язувати життєвоважливі проблеми.

Розкриваючи шляхи реалізації змісту і завдань національної школи, С. Русова зробила значний внесок в розробку української національної безперервної системи освіти і виховання. Її теоретичні підходи та практичні рекомендації з даної проблеми не втратили актуальності і їх впровадження значною мірою сприятиме успіху при творенні національної системи освіти країни.

На засадах народності С. Русова глибоко і всебічно і обґрунтувала єдність національної ідеї і праці як визначального критерію єдиної школи.

Протягом всього життя С. Русова боролася за те, щоб всім народам забезпечити освіту рідною мовою; щоб все навчання і виховання було спрямоване на формування підростаючого покоління у відповідності з потребами гуманізації, демократизації суспільного життя, інтересами кожного народу. Своєю самовідданою працею вона прагнула реалізувати ці ідеї стосовно українського дитячого садка, загальноосвітньої середньої та професійної вищої школи, позашкільної освіти.

Серед теоретичних надбань Софії Русової заслуговують на увагу її оригінальні судження щодо трудового виховання дітей, починаючи з наймолодшого віку.

Працю вона вважала основним засобом, завдяки якому в дитячій свідомості фіксуються знання, оскільки вони набираються "через руку в розум" і потім виявляються у творчості дитини. С. Русова акцентувала увагу на тому, що "праця має завжди конкретне завдання, домагається реальних результатів".

Справедливим є твердження С. Русової, що праця повинна відповідати природній активності, сприяти розвитку самостійності, ініціативи, творчості, вільному формуванню цілісної гармонійної особистості. Праця розвиває інтелект, бо кожне конкретне трудове завдання, викликане безпосереднім бажанням дитини – інтересом, цікавістю до чогось, спочатку потребує усвідомлення того, як користуватися різноманітним матеріалом.

С. Русова підкреслювала, що людина розвивається і формується в трудовій діяльності. Праця в вченні виступала як основа, засіб і мета людського існування, як джерело морального, розумового і фізичного вдосконалення людини.

С. Русова вважала, що праця позитивно впливає на розвиток пізнавальних інтересів дітей, формує уявлення про особливості предметів навколишнього світу. Цьому допомагають спостереження, екскурсії у природу, колекціонування цікавих дрібниць, ілюстрування бесід, оповідань.

Важливою умовою здійснення трудового виховання, на думку С. Русової, повинно стати дотримання гігієни, естетики кожного куточка, привчання до чистоти й охайності. Говорячи про користь праці для фізичного розвитку дитини, вона у своїх висновках співзвучна з позицією П. Лесгафта, який раціонально організованою ручною працею повертав дитині рівновагу душі і тіла, втрачену через погане виховання і недогляд: "Діяльність, – писала С. Русова, – формує певні звички, вихове характер, розвиває соціальні почуття".

Система трудового виховання, яку пропонувала С. Русова, в цілому ґрунтувалася на базі сільськогосподарського виробництва і враховувала культурно–історичний досвід українського народу, його хліборобську цивілізацію. Вона схвально ставилася до застосування в навчанні і вихованні технологічних новинок, винаходів, які свідчать про прогрес економічного життя, і це цілком виправдано. В умовах початкової сільської школи програма трудового виховання, пропонована С. Русовою, була єдино реальною, відносно широкою та різноманітною.

В системі трудового навчання великого значення надавала С. Русова ручній праці. Для її проведення в школах вона рекомендувала використовувати недорогий матеріал, добиватись того, щоб праця була легкою для розуміння, не вимагала складної техніки, не втомлювала дитину, давала їй приємність. Ручну працю вона вважала особливим методом навчання, який дає дитині змогу виявити самостійну уяву, думку, почуття, міркування, а вчителеві – можливість заглянути в духовний світ дитини. Крім того, ручна праця добре впливає на розвиток волі і характеру.

Фізичне виховання С. Русова розглядала у нерозривному зв'язку з трудовим і моральним розвитком дитини. Правильний фізичний розвиток вона справедливо розцінювала як запоруку успішного розвитку інтелектуальних сил дитини, як одну з найголовніших умов гармонійного розвитку особистості. Фізичні вправи, на її думку, є підготовкою дітей до трудової діяльності, вони забезпечують здоров'я і довголіття людини.

В системі фізичних вправ С. Русова надавала особливо великого значення організованим іграм, які сприяють розвитку пізнавальних здібностей, формуванню позитивних рис характеру, волі, товариськості.

В процесі фізичного виховання С. Русова вимагала врахування вікових особливостей дітей та індивідуального підходу до них, правильного дозування фізичного навантаження для різних вікових груп дітей. Вона зазначала, що кожна дитина має свій моторний темп, який залежить від умов життя. Цей темп дуже характерний для кожної індивідуальності і виявляється в навчанні і в поведінці.

Отже, Софія Русова є видатною просвітителькою, організатором освіти, видатним українським педагогом, основоположником української дошкільної педагогіки. Вона одна із перших в історії української педагогіки не тільки пропагувала, але і практично втілювала в життя ідею

національного виховання, розробила оригінальну концепцію українського національного дитячого садка та нової за змістом, єдиної національної (трудової) школи.

В центрі педагогічних ідей С. Русової – формування творчої, активної особистості з глибокими громадянськими якостями: національною свідомістю, волелюбністю, силою волі, палким патріотизмом, працелюбністю, високою моральністю.

Процес виховання особистості Русова трактує як керування процесом саморозвитку духовних і фізичних сил дитини, її становлення, соціалізації і самореалізації. С. Русова працювала над концепцією національного виховання; великого значення надавала батькам у процесі виховання; мала оригінальні судження щодо трудового та фізичного виховання.

Література

1. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової / За ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин, НДПІ, 1998, 214 с.

2. Русова Софія. Теорія педагогіки на основі психології / Софія Русова. Вибрані педагогічні твори: у 4 кн. – 2008. – Кн. 3 / за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран, 2008. – 240 с.

3. Русова Софія. Сучасні течії в новій педагогіці / Софія Русова. Вибрані педагогічні твори: у 4 кн. – 2009. Кн. 4 / за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран, 2009. – 328 с.

НЕСТАНДАРТНИЙ УРОК – ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СУЧАСНОГО УРОКУ

Бойко Ірина, студентка природничо-географічного факультету
Науковий керівник: **Падун Н.О.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

В епоху державного і духовного відродження України пріоритетна роль належить високоосвіченим людям. Тому розвиток суспільства значною мірою залежить від людей в сфері освіти. В свою чергу, суспільство висуває перед сучасною школою завдання сформуванню всебічно розвиненої особи, яка повинна задовольнити потреби суспільства. Згідно закону України "Про Освіту", метою освіти є "всебічний розвиток як особливості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями" [1, с. 15].

Важливе місце також має розвиток умінь і навичок учнів, що дозволить адаптувати їх до нових умов дорослого життя. На наш погляд, досягнення цієї мети можливе лише за умов широкого застосування у навчально-виховному процесі нестандартних уроків та оптимального вибору методів навчання на всіх етапах вивчення матеріалу, а особливо на етапі закріплення вивченого матеріалу. Оскільки основною діяльністю школяра є навчання, то лише за допомогою використання раціональних методів навчання відбувається засвоєння учнями знань, умінь та навичок, а також формування світогляду, розвиток здібностей, реалізація навчаючої, виховної та розвиваючої функції навчання.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що у поданих матеріалах розглянуто основні особливості нестандартних уроків та подано особистий погляд на різні типи їх класифікації у процесі навчання.

Метою нашого дослідження є аналіз узагальнення і осмислення досвіду використання нестандартних уроків географії на сучасному етапі, а також їх роль у розвитку умінь та навичок. Відстежити рівень сформованості знань, умінь та навичок в учнів, під час використання нестандартних форм проведення уроків.

Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Назви уроків дають деяке уявлення про цілі, завдання, методику проведення таких занять.

Нестандартні уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. У них незвичайні задум, організація, методика проведення. Тому багато педагогів бачать у них прогрес педагогічної думки, правильний крок у напрямку демократизації школи. З іншого боку – перетворювати нестандартні уроки в головну форму роботи, вводити їх у систему недоцільно через відсутність серйозної пізнавальної праці, невисокої результативності, великої втрати часу.

Відмітимо, що на думку багатьох педагогів, звична класно-урочна система повинна містити в собі не лише ті форми навчання, які орієнтовані на "середнього" учня, а й такі, що передбачають безпосередній розвиток дітей обдарованих чи, навпаки, невстигаючих. Тобто, кожен урок повинен навчати всіх дітей, а не ділити їх на категорії. І уникненню такої класифікації сприяє використання нестандартних уроків або їх елементів на звичайних уроках. А що ж таке нестандартне навчання? Це особлива система, яка орієнтується не на кількість інформації донесеної до учнів, а на її якість.

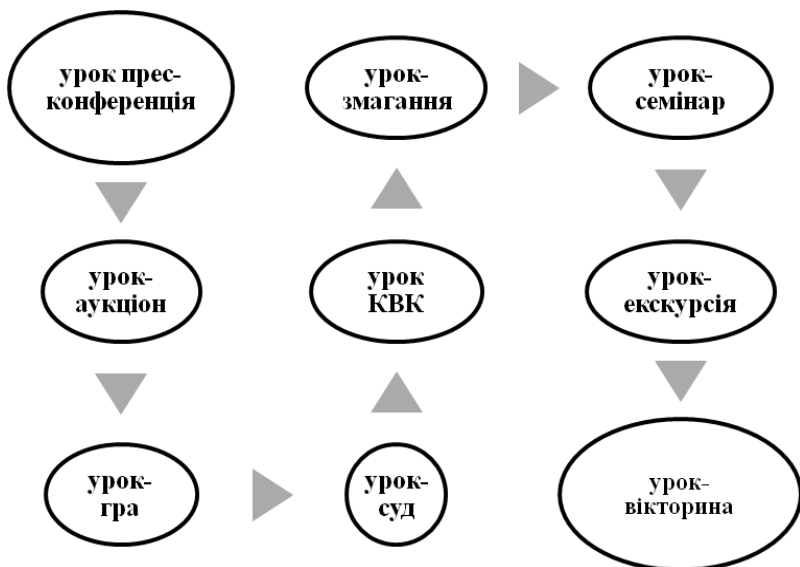
Метою цієї системи є не просто всебічний і гармонійний розвиток особистості, а й створення оптимальних умов для цього розвитку. Нетрадиційне навчання зосереджує свою увагу на вмінні учня критично, але адекватно оцінювати себе та інших; воно вчить як правильно це робити і не породжувати при цьому негативні емоції і почуття.

Головним завданням є взаємонавчання як вчителя з учнями, так і учнів між собою, де в кінцевому результаті всі у вииграші, адже основним є здобуття нових знань, умінь та навичок. Але щоб проводити нестандартний урок треба бути не лише майстерним педагогом, а й дуже дбайливим спостерігачем. Адже для проведення такого уроку важливо знати, що цікавить учнів і як подати це їм у доступній формі. Отже, таким першим своєрідним етапом проведення такого уроку є вивчення учнів, а можливо й спільне з ними дослідження їхніх інтересів (це може бути тестування або анкетування) [2, с. 8].

У проведенні нестандартний урок ділиться на 5 етапів:

1. Орієнтація на майбутню тему;
2. Вивчення мети уроку;
3. Проектування;
4. Організація виконання плану діяльності;
5. Контроль–корекція–оцінка.

Але для досягнення максимальних результатів у вивченні певної теми, її усвідомленні і осмисленні існують **різні види нестандартних уроків** [3, с. 12]:



Перевірка даної гіпотези відбулася протягом двох місяців (з 17.02 по 11.03) під час проходження педагогічної (стажувальної) практики з фаху "географія і біологія" у 8 класі з загальною кількістю 28 учнів Ніжинської ЗОШ I–III ступенів №15.

Наше дослідження складалося з двох етапів:

1. констатувальний експеримент;
2. формувальний експеримент.

Констатувальний експеримент полягав у тому, щоб об'єктивно виявити вихідний рівень застосування нестандартних уроків при вивченні курсу географії. У процесі здійснення даного експерименту були використані такі *методи*:

- спостереження;
- аналіз шкільної документації та учнівських робіт;
- бесіда з учнями;
- анкета–тест.

У нашому дослідженні ми прагнули з'ясувати:

1. Ставлення учнів до вивчення географії при проведенні нестандартних уроків;
2. Вміння організувати роботу в групах, парах та командна гра;
3. Можливість застосування різних нестандартних типів уроків у подальшому при вивченні географії.

З цією метою ми провели: спостереження в ході заняття, індивідуальні бесіди з учнями, проаналізували шкільну документацію, роботи школярів, склали анкету–тест, яка включала такі запитання:

1. Чи подобається Вам, коли вчитель проводить нестандартні уроки при вивченні нового матеріалу?
2. Чи вмієте Ви працювати на нестандартних уроках?
3. Які типи нестандартних уроків Вам найбільше подобаються?
4. Як Ви вважаєте, чи корисно застосовувати нестандартні уроки при вивченні географії?
5. Чи хотіли б Ви, щоб нестандартних уроків було більше?

Результати нашого дослідження:

Експеримент проводився на базі Ніжинської ЗОШ I–III ступенів №15 у якому брало участь 28 учнів.

Як виявилось, школярам дуже подобається, коли вчитель використовує нестандартні типи уроків при вивченні нового матеріалу. Таку відповідь дали 57% опитаних, тоді як 29% – зовсім не подобається, а 14% – не зовсім подобається опрацьовувати матеріали на нестандартному уроці.

На питання чи вмієте працювати на нестандартних уроках, більшість респондентів відповіли, що з допомогою вчителя та однокласників можуть виконати завдання (64%), не вміють працювати – 14%, а 22% восьмикласників, все ж, можуть працювати самостійно.

Наступне запитання дозволило нам з'ясувати яким типам нестандартних уроків учні надають перевагу. За результатами анкети 42% більше подобається працювати, коли типом уроку є гра, 36% віддали перевагу уроку–конференції, і лише 22% вважають, що кращою є форма проведення, це – урок–семинар.

Четвертим було запитання про користь від застосування нестандартних уроків, на яке учні відповіли так: 42% вважає, що це сприяє підвищенню мотивації до вивчення географії, 36% відповіли, що розвиваються не тільки розумові здібності, але й уміння і навички, проте 22% категорично заявили про незначимість даного навчального типу уроку і для них немає значення у якій формі вчитель проводить урок.

Останнє запитання звучало так – чи хотіли б Ви, щоб нестандартних уроків було більше? Думки також розділилися: 50% згодні працювати таким чином, 32% – не визначились і 18% відмовили, що ні.

Щільність опитування тобто кількість учнів, опитаних протягом уроку, визначалась за допомогою вивчення шкільної документації, спостереження, бесіди з учителями.

Після проведення системи уроків з використанням нестандартних уроків, як бачимо, рівень успішності виконання завдань та інтерес до роботи з середнього зріс до високого, а відповідно, середній і низький помітно зменшилися. Так, 61% учнів стало дуже подобатися вивчати новий матеріал з географії при застосуванні нестандартного уроку.

Після застосування різних типів нестандартних уроків, восьми-класникам найбільше сподобався урок у формі гри, що спонукало підвищення мотивації до вивчення географії. 36% опитаних звернули увагу на розвиток умінь і навичок.

Запровадження нестандартного типу уроку вплинуло на всіх учнів і дало свої позитивні результати. Це підтверджується тим, що після проведення експерименту, майже всі учні у класі можуть працювати без допомоги вчителя (71%). Отже, це доводить, що саме впровадження нестандартного уроку в навчальний процес, дає підвищення ефективності уроку.

Отже, нестандартні уроки руйнують застигли штампи так званих зунів (знання, уміння, навички). Структура нових типів уроків також відмінна від традиційних.

Дидактика виходить з таких аспектів ефективності уроку: керування пізнавальною діяльністю учнів на основі закономірностей і принципів навчання; напружена, досконало організована й результативна пізнавальна діяльність учнів; ретельна діагностика причин, що впливають на якість занять, прогнозування здійснення і результатів навчально-виховного процесу, вибір на цій основі досконалої технології досягнення запроєктованих результатів; творчий підхід до розв'язання нестандартних завдань відповідно до наявних умов та можливостей; обґрунтований вибір, доцільне застосування необхідного і достатнього для досягнення мети комплексу дидактичних засобів; диференційований підхід до окремих груп учнів; ефективне використання кожної робочої хвилини на уроці; атмосфера змагання, стимулювання, дружнього спілкування, прогнозування навчальної діяльності, вибір на цій основі досконалої технології досягнень запрограмованих результатів.

Підсумовуючи сказане можна зробити **ВИСНОВКИ**:

1. Нестандартні уроки дозволяють урізноманітнювати форми й методи роботи, позбавлятися шаблонів, створюють умови для виховання творчих здібностей школяра, розширюють функції вчителя, дають змогу враховувати специфіку певного матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини.

2. Використання нестандартних форм уроків сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, діти безпосередньо беруть участь у процесі навчання. Пізнавальна діяльність учнів переважно має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість для обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються на уроці.

3. Ефективність нестандартних уроків забезпечується за умови володіння вчителем методикою їх проведення та умілого використання таких уроків у певній системі в поєднанні з традиційними формами роботи.

Література

1. Закон України "Про освіту" // Освіта.–1996. – 25 квітня. – С.4
2. Кобернік С.Г. та ін. Методика викладання географії в школі: Навчально-методичний посібник. – К.: Стафед –2, 2000.–320с.
3. Нестандартний урок географії / Упоряд. В.М. Андрєєва. – Х.: Вид. група "Основа", 2005. – 144 с. – (Б – кА журн. "Географія"; Серія "Урок від А до Я" Вип. 9 (21))

ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА ЯК СИСТЕМА

Бондар Оксана, студентка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність теми. Формування людини–громадянина у процесі розбудови демократичного громадянського суспільства в Україні є пріоритетами освіти. Визначальною характеристикою такої людини має бути громадянськість як інтегрована якість особистості, що передбачає усвідомлення власної ролі в житті суспільства, активне прагнення до його вдосконалення у відповідності до загальнолюдських та національних цінностей.

Політична культура, як відомо, визначає, насамперед, політичну культуру суспільства, що передбачає цілеспрямований процес її формування і засвоєння індивідом політичних знань, норм і цінностей. У цьому зв'язку є підстави констатувати, що актуальність сучасних проблем

формування політичної культури підсилюється пасивністю молоді щодо політичних процесів.

Забезпечити розвиток достатнього рівня політичної культури підрастаючої особистості покликана, насамперед, шкільна освіта, зокрема, вивчення учнями дисциплін суспільствознавчого циклу. Тож зміст шкільної суспільствознавчої освіти і розв'язання виховних завдань у навчальному процесі за таких умов має спрямовуватись на формування стійкої світоглядної позиції учня щодо політичного життя країни.

Гуманістичні ідеї про необхідність виховання активної особистості небайдужої до життя власної країни відзначали передову громадську думку в XVIII–XIX ст. Значну увагу цим питанням надавалось, насамперед, у працях українських мислителів – І.Вишенського, Л.Глібова, М.Драгоманова, М.Коцюбинського, Н.Ставровецького, Г.Сковороди, Л.Українки, І.Франка, Т.Шевченка, істориків і філософів XX ст. – М.Бердяєва, В.Вернадського, М.Грушевського, М.Періха, В.Соловйова, П.Флоренського та ін., видатних українських педагогів Г.Ващенко, Б.Гринченка, А.Макаренка, С.Русової, В.Сухомлинського та ін.

Значний внесок у розвиток науково-теоретичних аспектів становлення особистості, її громадянської активності, політичної культури зробили за радянських часів А.Арсен'єв, М.Болдирев, М.Гончаров та ін. Починаючи з 80-х років, у дослідженнях з цієї проблематики намітилися нові підходи, сутність яких складає вивчення взаємозв'язків між характером педагогічного впливу на особистість школяра і механізмом формування рис характеру, моральних та інших якостей, переконань.

У дослідженнях Л.Заверюхи, А.Федорова, І.Шкурко опосередковано розглядається процесуальний бік політичного виховання, його форми і методи. Ряд робіт, зокрема В.Багрія, Є.Земнова, Л.Єфсеєвої, О.Максимочкиної, П.Щербини, розкривають специфіку формування політичної культури у навчальному процесі.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні структурних компонентів політичної культури як багатопланового утворення.

Серед українських та зарубіжних політологів та педагогів немає єдиного підходу до трактування цього поняття. Деякі науковці стверджують, що політична культура виступає "певною системою цінностей соціуму та його громадян, системою політичних інститутів і методів колективної та індивідуальної політичної діяльності, є передумовою і засобом реалізації політичної творчості людей" [1], інші визначають політичну культуру як "сукупність поглядів, переконань, орієнтацій і зразків поведінки, що визначають ставлення людей до політичної сфери життя суспільства, рівень та спрямованість їх політичної активності" [7].

Дехто вбачає у політичній культурі об'єктивне відображення "в самій сфері класових протиріч ступеню практичної реалізації корінних класових інтересів і політичних принципів, лозунгів, доктрин та ідей, що проголошуються політичними партіями, державою, політичними діячами" [5].

Має місце також твердження, що політична культура "виявляє процес формування та реалізації сутнісних сил соціального суб'єкта (суспільного класу, групи, особи) в суспільно-політичній діяльності (а опосередковано – у будь-якій соціальній діяльності), її цілях, засобах, результатах. Вона розкриває міру соціального розвитку людини як суб'єкта перетворення соціальних відносин" [8].

І, нарешті, частина дослідників політичну культуру характеризує як "систему історично складних, відносно стійких і репрезентованих ("зразкових") переконань, уявлень, установок свідомості та моделей поведінки індивідів і груп, а також моделей функціонування політичних інститутів та утворених ними систем, що виявляється в безпосередній діяльності суб'єктів політичного процесу, у визначенні її основних напрямів і форм, що тим самим забезпечує відтворення і подальшу еволюцію політичного життя на основі спадкоємності" [7].

Г.Дилігенський поняття політичної культури особистості визначає через політичну орієнтацію, яка включає в себе такі основні елементи:

- 1) емпіричний, пізнавальний (тобто знання про політичні об'єкти);
- 2) чуттєву настанову (тобто прихильність, гордість за приналежність до даної політичної системи);

- 3) оцінковий (критична думка про систему часто зумовлена цінностями, які панують у суспільстві і в які одиниця ця вірить) [3].

Сучасні українські науковці визначають поняття "політична культура" у нормативному аспекті, тобто, як багатогранне явище, яке не завжди існує в народі. На думку цих авторів, безперечним є твердження, що українському народу бракує політичної культури.

Нам імпонує також твердження вітчизняних науковців, що поняття політичної культури багатогранне, воно включає політичну думку, зв'язки культури і політики, філософії, оцінку політичних структур з точки зору культури, політичну самосвідомість і політичну поведінку.

Таким чином, аналіз поняття свідчить, що термін "політична культура" може вживатися в двох значеннях: у вузькому та широкому.

У вузькому значенні під політичною культурою слід розуміти множинність норм, цілісність принципів, установок, яких мають дотримуватись члени суспільства, щоб відповідна політична система могла існувати [4].

У більш широкому значенні політична культура визначається як рівень і характер політичних знань, переконань громадян, уміння застосовувати їх у процесі громадсько-політичної діяльності. Цим поняттям визначається також зміст і якість соціальних цінностей, традицій і норм, що регулюють політичні відносини. Політична активність людей виявляється в їхній соціальній активності, дійовій участі в політичному житті країни, управлінні державою та громадськими справами [9].

Важливим аспектом для з'ясування сутності та змісту формування політичної культури старшокласників є усвідомлення та засвоєння

учнями старших класів структурних компонентів політичної культури як багатопланового утворення.

В результаті аналізу педагогічних, психологічних, філософських та політологічних джерел, нами з'ясовано, що складовими політичної культури є такі компоненти:

Базовий компонент ґрунтується на відображенні в політичній свідомості старшокласників політичних традицій, історичного минулого народу. Позбавлення українців власного культурного коріння може підірвати силу нації, її спроможність боротись за свої природні права. А тому відродження української політичної культури включає в себе суверенізацію та демократизацію політичних цінностей сучасного українського народу. Такий підхід зумовить повернення до життя національних політичних цінностей, їхню трансляцію на всі регіони країни, всі галузі політичного життя, засвоєння та повсюдне використання нової політичної культури. До основних національних цінностей загального політичного звучання слід віднести національну ідею, головним політичним компонентом якої виступає ідея суверенітету і національної держави, ідеал суспільно-політичного устрою, права нації й людини, пануюча в суспільстві ідеологія, відновлення давніх політико-культурних цінностей народу. Звичайно, багато політичних уявлень, норм, звичаїв істотно деформовані пануванням чужоземних режимів, або й зовсім забуті. Головні джерела негативного впливу на сутність цих уявлень – це довга, багатовікова бездержавність, роз'єднання українських територій, кількакратна децентралізація провідної верстви української політичної інтелігенції.

Отже, усвідомлення етносом потреби політичного суверенітету є початком формування власної політичної культури, і саме ця культура має особливу інтегративну і мобілізуючу здатність. У ній і зосереджені базові національні цінності й ознаки.

Нормативна складова базується на закріпленні традиційних, загальноновизнаних норм політичної поведінки. Для його забезпечення необхідно знайти відповіді на питання: яке значення має формування політичної культури старшокласників для відродження української державності; в яких елементах оновленої політичної культури зосереджений національно-етнічний зміст; хто виступає суб'єктом та носієм політичної культури нової генерації; якими є здатність суспільства до консолідації та єдності у розбудові держави, темп становлення нових політичних і економічних відносин; динаміка зміни поколінь, характер політичної соціалізації молодіжних груп, соціально-економічний стан держави. аке визначення дозволяє сформулювати уявлення про моделі поведінки, які є бажаними для суб'єкта політичних відносин у нашому суспільстві. Зокрема, в ситуаціях пов'язаних з реалізацією політичних прав і свобод громадян.

Діалектичний зв'язок політичної культури і політичних відносин дає змогу стверджувати, що формування політичної культури забезпе-

чується розвитком політичних відносин, рівнем доступу кожної особистості до достовірних і якісних політичних фактів та знань. Тому **інформаційна складова** ґрунтується на сукупності політичних знань і поглядів щодо політичного життя, забезпечення для громадян доступу до політичної інформації, гласності діяльності влади, встановлення демократичних свобод з одночасним встановленням свободи економічного життя. Все це закладає підвалини для формування високої політичної культури. Інформаційний рівень вимагає врахування того, що сучасна Україна, вже як незалежна держава, в черговий раз постає перед потребою реалізації принципу політичного, культурного плюралізму, тому політична культура нового суспільства, яка формується в незалежній Україні мусить бути культурою злагоди, громадянського миру, пошани до свобод і прав людини. Інформаційні підходи у сучасному демократичному суспільстві не допускають того, щоб з новою силою виявилися протиріччя між можливостями вільного життя і різним рівнем політичної культури, а недорозвинуті політичні відносини в минулому позначились зараз на низькому рівні політичної культури народу, в тому числі і старшокласників. В деяких випадках процес формування політичної культури суспільства й особистості гальмується навіть через міжнаціональні непорозуміння, що заважають становленню громадянської злагоди.

Ціннісна складова передбачає виховні дії щодо перетворення політичних знань на особистісні цінності та переконання. Вона значною мірою засновується на звичаєвих та історичних знаннях та традиціях, духовному світі суспільства. Проте не все, що було в історії українського народу, може бути дієвим у наш час, тому слід рішуче відкидати всі політичні архаїзми, якими б милими й близькими нашому серцю вони не були.

Ми поділяємо думки сучасних дослідників, що криза в українському суспільстві – це криза духу, яка пронизує всі сфери життєдіяльності. Якісне оновлення духовності політичної культури багато в чому залежить від зв'язку та взаємодії між вихователем та вихованцями, між культурною елітою, інтелігенцією, вчительством і молоддю. Саме така взаємодія складає силове поле духовності, адже прогрес у суспільстві – це функція духу та його носіїв. Нова парадигма політичної культури молоді має бути відображенням духовності, започаткованою на цінностях свободи, гуманізму, соціальної справедливості, плюралізму, толерантності, духовного відродження, демократизму. Адже найважливішим чинником демократизації суспільства є аж ніяк не політичні, а загальнокультурні почуття духовності, міжособової довіри, толерантності один до одного, високого життєвого задоволення.

Діяльнісний елемент – базується на участі старшокласників у суспільно-політичному житті. Трансформація політичної культури в діяль-

нісній площині залежить від багатьох чинників, більшість з них необхідно відновити, надати їм природного звучання, знову повернути до життя.

В першу чергу, це стосується громадських політичних структур. Починаючи із середини 80-х років минулого століття, з'явилася велика кількість різноманітних громадських молодіжних структур, які відрізнялися від своїх попередників, що діяли раніше напівлегально чи під контролем комсомолу, своєю незалежністю від нього, а також тим, що ці молодіжні об'єднання намагалися активно займатися проблемами росту політичної культури молоді, пробудження національної самосвідомості, підвищення інтересу до історії України, етнографії українського народу. Пізніше саме з цих організацій, які створювалися на протигагу комсомолу, головним чином почали формуватися організовані структури українського молодіжного руху, такі, як Спілка Української Молоді, Союз Українського студентства, Українська студентська спілка, Українська скаутська організація "Пласт" тощо.

Багато молодіжних та дитячих організацій були започатковані в комсомольських та піонерських організаціях або продовжили їх роботу в новій якості. Це, у першу чергу, правонаступник ЛКСМУ Спілка молодіжних організацій України, Спілка піонерських організацій України, Українське аерокосмічне об'єднання "Сузір'я" тощо. Сьогодні важливо використати можливості цих та інших молодіжних організацій для залучення молоді до участі в суспільному житті. Важливим є також включення старшокласників до суспільного життя через спеціальні форми виховної роботи з ними у загальноосвітніх закладах, участь старшокласників у структурах самоврядування, у масових заходах, пов'язаних з життям місцевої територіальної громади.

Отже, можна зробити висновок про те, що сутність політичної культури старшокласника в умовах перетворення українського суспільства характеризується привласненням особистістю елементів політичної культури суспільства. Це означає, що на рівні особистості старшокласника політична культура виступає тією ланкою, яка пов'язує воедино особу, політичну культуру суспільства та політику. Структура її представлена у вигляді схеми на рис. 1.1.

Відповідно розвиток політичної культури старшокласників визначається розвитком кожної з цих складових:

- *базової* – засвоєнням старшокласником у вигляді відповідних знань, емоційно–ціннісних орієнтацій і ставлень, досвіду політичного розвитку українського суспільства минулого і сьогодення, історичних фактів, пов'язаних з політичним життям нації, народу тощо;

- *нормативної* – відбиттям досвіду політичного розвитку українського суспільства минулого і сьогодення у політичній свідомості старшокласників у вигляді установок і переконань;

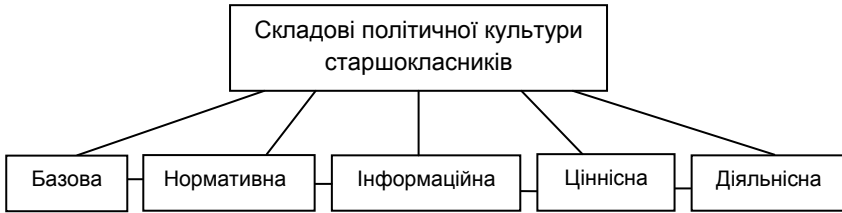


Рис. 1.1. Складові політичної культури старшокласників

- *інформаційної* – засвоєнням учнями загальних знань про політичні явища і процеси, до яких належить знання про владу й політику, про сутність її норм і принципів, устрою держави, системи її органів, форм і способів участі громадян у розв’язанні політичних питань; знання Конституції, прав, свобод, обов’язків громадян щодо політичного життя; оволодінням старшокласником елементами політичної компетентності через формування умінь і навичок набуття політичних знань, аналізу й оцінок політичного життя суспільства, результатів політичної діяльності соціальних груп, владних структур, політичних та громадських організацій;

- *ціннісної* – формуванням у молоді духовних цінностей: свободи, гуманізму, соціальної справедливості, плюралізму, толерантності, духовного відродження, демократизму.

- *діяльнісної* – засвоєнням старшокласником усіх елементів, навичок та вмій, моделей поведінки, необхідних для самостійної політичної та соціальної активності.

Отже, розвиток політичної культури старшокласника обумовлюється історичними, соціально-економічними й політичними умовами, в яких вона формується, якісним станом політичного життя суспільства, цілеспрямованою діяльністю сім’ї, школи, громадських і політичних організацій та інституцій, усталеними цінностями і нормами, і характеризує ступінь його готовності до активного перетворення політичної дійсності.

Література

1. Бурлацкий Ф.М., Галкин А.А. Современный Левиафан. Очерки политической социологии капитализма / Ф.М. Бурлацкий, А.А.Галкин. – М.: Политиздат, 1985. – С.174–213.

2. Головаха Е. Демократизация общества и развитие личности. От тоталитаризма к демократии / Е. Головаха. –К.: Наукова думка, 1992. – 124 с.

3. Дилигенский Г.Г. Социально–политическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. "Социология", "Психология", "Политология" / Г.Г. Дилигенский: Институт "Открытое общество". – 2.изд., испр. и доп. – М.: Новая шк., 1996. – 352 с.

4. Ільїн М.В., Мельвиль А.Ю., Федоров Ю.Е. Основні категорії політичної науки / М.В. Ільїн, А.Ю. Мельвиль // Політичні дослідження. –1996. – №4. – С.157–169.

5. Каменская Г.В. Политическая культура США / Г.В.Каменская // Мировая экономика и международные отношения. – 1993. – № 4.

6. Катаева М.С. Політична соціалізація школярів в умовах трансформації українського суспільства: Автореф. дис... канд. політичних наук: 23.00.03 / НАН України; Інститут держави і права ім. В.М.Корецького. – К., 1999. – 18с.

7. Політологія. Курс лекцій / Під ред. Марченко М.Н. – М., 1993. Лек. 1.

8. Політологія / За ред. О.І.Семюва. – Львів, 1994. – 589 с.

9. Хорошенко А.П. Політична культура в системі освіти молоді / А. П. Хорошенко // Шлях освіти. – 2002. – №3. – С.34–36.

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОБУМОВЛЕНOSTІ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРИ, ЦИВІЛІЗАЦІЇ, ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

Бондар Оксана, студентка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Сучасна українська держава все ще перебуває в стані пошуку чітких орієнтирів. Позначилося це на кардинальних змінах, яким підлягають усі без винятку сфери життєдіяльності суспільства. Звідси окреслюється і головна суспільна мета – побудова власної держави, яка немислима без національної ідеї, відродження національної пам'яті і духовності. Одним із найстаріших інститутів людства, який постійно впливав на становлення суспільства і через який проходить кожна людина, набуваючи рис особистості, фахівця й громадянина, є освіта. Вона не тільки дає знання, формує уміння й навички, а й різномірно розвиває людину, виявляє та вдосконалює її можливості й інтереси, формує життєві цінності.

Виховання особистості є віддзеркаленням змін в інституті сім'ї, у державі в цілому та глобальних світових змін. Ця галузь є найточнішим "лакмусовим папірцем" усіх процесів і змін у суспільстві. Неможливо заперечити, що сучасні культура і цивілізаційні зміни безпосередньо і активно впливають на процес виховання і освіти в цілому [6, с. 115].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання про зв'язок освіти та культури є одним із основних питань сучасної дидактики, як вважає А. Данилюк, відзначаючи той факт, що культурна домінанта була нехарактерна для традиційної освіти. Перехід освіти в новий культурний вимір змінив традиційне уявлення про сутність і функції освіти. У розглянутому аспекті серед найбільш значущих напрямів у вітчизняній педагогіці вчений виділяє в першу чергу "розуміння освіти як культуроутворювальної середовища, малої культури, культурного мікрокосму" і робить висновок проте, що "освітня система конгруентна культурі, деякому її фрагментові або видові культурної діяльності" [4, с. 270].

"Слова "культура" й "освіта" – вважає В. Слободчиков, – тісно пов'язані одне з одним. Культурна людина – це освічена людина, вихована на основі образу Людини, ідеалу даної культури. Освіта як навчання, виховання, формування є основною культурною формою людського існування, вона лежить у його основі" [10, с. 13].

Відома у наукових колах дослідниця в галузі культурології освіти Н.Крилова підкреслює, що культура є умовою освіти, і освіта є умовою існування культури [8 с. 217]. Без цього взаємозв'язку вони немислимі. Разом із тим визнання факту взаємозв'язку – це лише перший крок до вирішення проблеми розвитку культурологічного підходу до навчання і виховання, організації життєдіяльності навчального закладу. Є необхідність глибокого осмислення сутності культурної парадигми освіти, визначеності в основних поняттях культурології освіти.

Практично всі *законодавчі документи* в Україні останніх років у сфері освіти приділяють підвищену увагу загальнокультурному розвитку тих, хто навчається, залученню їх до загальнолюдських цінностей і міжнародної співпраці, яка неможлива без знання мов і культур інших народів.

Закон України "Про освіту" характеризує освіту як основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня. У більшості документів стосовно вищої освіти йдеться про те, що виховна роль вищих навчальних закладів полягає в залученні академічної спільноти до світової культурної спадщини та формування національної складової світогляду. Це включає: формування високого рівня освіченості, вихованості, духовності, виховний процес має базуватися на універсальних людських цінностях та мати яскраво виражений національний характер.

Отже, якість людської особистості стає головною і вищою метою в системі національних інтересів багатьох країн, тому завданням людства початку третього тисячоліття є якісне перетворення самої людини через розвиток освіти і культури, розкриття її творчих здібностей.

Основний матеріал дослідження. Освіта, являючи собою побудову образу "Я" за образом культури, її відтворення і розвитку, розглядається в трьох взаємопов'язаних аспектах: як освітня система, освітній процес і результат цього процесу.

Освіта – це соціальний інститут, покликаний відтворювати культуру шляхом постійної передачі соціально значимого досвіду попередніх поколінь наступним. Стосовно індивідуального розвитку такий процес трактується як становлення особистості відповідно до генетичної та

соціальної програми. Вона характеризується метою виховання, змістом, структуральними навчальними планами і програмами, які успадковують попередні рівні освіти та прогнозують наступні. Системо утворюючим компонентом освітньої системи є мета, тобто відповідь на питання: яку людину вимагає та чекає суспільство на даному етапі його історичного розвитку.

Освітня система базується на численних принципах, головним з яких є взаємозв'язок навчання і виховання. Сьогодні чимало науковців наголошують на тісному взаємозв'язку такого виховання і формування самоусвідомлення. Основними принципами національного виховання, на мою думку, є гуманізм, єдність родинного і шкільного впливу, природовідповідність.

Високий рівень національної самосвідомості пов'язаний не просто з теоретичним усвідомленням процесів національного відродження, а й з практичною готовністю людини до участі в розбудові незалежної держави. Адже національно свідомою вважається людина, яка співвідносить себе із певною нацією і розглядає цей факт як позитивний. Якщо людина байдужа до національних надбань свого народу, то вона не має національних орієнтирів, а через це поступово втрачається і її зв'язок з батьківщиною. У сучасних умовах національне виховання сприяє формуванню основних компонентів духовного світу особистості, національної психології, національного мислення, моралі й етики, національної свідомості й самосвідомості. Як зауважує відомий український етнолог Галина Лозко, "не можна виховувати громадянина певної держави, не визначивши для нього цілком певних координат, як не можна будувати громадянського суспільства, не виховуючи власних громадян" [3, с. 125].

Сутнісною ознакою національної самосвідомості є самопізнання як потяг виявити дійсні джерела національного розвитку. Одним із таких джерел науковці називають рідну мову, оскільки в ній найповніше відображено й зафіксовано всі тонкощі світосприйняття, буття, історичний шлях, ментальність і характер народу. Майже всі дослідники стверджують, що одним із засобів підвищення ефективності національного виховання є організація навчального процесу в усіх національних закладах освіти державною мовою. "Мова – це глибина тисячоліть", – зазначала Н. Шумило [1, с. 35].

Чим вищий рівень національної культури, національної мови як головної ознаки її існування, тим вищий рівень національної та державної свідомості. Рідна мова містить величезний духовний потенціал і є природним вихователем. Вона концентрує у собі весь культурно-історичний шлях людей, є могутнім засобом єднання народу, єднання національних сил.

Важливо, щоб сучасний навчально-виховний процес осмислювався через призму національного характеру (менталітету), адже особливості вдачі впливають на специфіку освіти, і навпаки, – освіта певною мірою

визначає національний характер. Особливої ваги у цьому контексті набуває індивідуально-особистісний підхід у виховному процесі.

Цивілізаційні зміни, що відбуваються в сучасних умовах, безпосередньо стосуються системи освіти. Зупинимось на трьох аспектах:

Перше, як ці зміни впливають на місце освіти в суспільстві.

Друге, які вимоги ставляться до людини і які корективи мають бути внесені в освіту з тим, щоб готувати людину до конкурентного життя.

Третє, які зміни відбуваються в самому освітньому просторі під впливом цивілізаційних процесів [2, с. 55].

Що стосується місця освіти в суспільстві. Цивілізаційні зміни обумовлюють зростання значимості освіти в суспільному житті і долі людини. Бо нова цивілізація, життя і діяльність людини стають все більші знанневими, освітньо орієнтованими. Досить послатися на перехід людства від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, де все більшу питому вагу відіграє інтелектуальна власність, де успіх наукових технологій залежить від інтелектуального потенціалу нації, від рівня розвитку особистості.

Сьогодні як ніколи раніше прогресивність будь-якого суспільства визначається рівнем розвитку особистості. Цей же чинник є головним важелем подальшого прогресу. А розвиток особистості, в свою чергу, визначає освіта.

Для суспільств, що бажають бути конкурентоспроможними, зорієнтованими на майбутнє, освіта поряд з наукою стають найбільш пріоритетними сферами життєдіяльності. Тому що в умовах глобалізації зростає конкурентність країн як в економічній, так і в інших сферах, і місце кожної країни в цій конкуренції визначатиметься наукою як сферою, що продукує нові знання, і освітою, що олюднює знання, робить їх діяльними. Саме стан науки, освіти і пов'язаних з ними технологій визначить, у якій з трьох груп країн перебуватиме Україна: серед тих, що продукують нові технології; серед тих, що можуть використовувати нові технології; чи буде на узбіччі людського прогресу, тобто поза сучасними технологіями [9, с. 127].

Щодо нових вимог, зумовлених і реагування на них системи освіти необхідно зазначити, про сучасну цивілізацію, яка вступила в новий тип прогресу – інноваційний. Тобто такий, що несе в собі високий динамізм, швидку зміну знань, інформації, технологій. Змінюваність стає не винятком в житті людини і суспільства, а повсякденною характеристикою життя. Тому слід формувати людину, здатну і психологічно і професійно жити і діяти в постійно змінюваному середовищі. Для цього необхідно змінити саму направленість навчального процесу. Не тільки творче засвоєння базових знань, а й реалізація інших функцій. Зокрема, треба навчити людину навчатися впродовж життя, виробляти уміння, навички і потребу робити це. А також – навчити використовувати отримані знання в практичній діяльності: професійній, суспільно-громадській, побуті.

Тобто формувати знанневу людину, для якої знання є методологічною основою життя і діяльності. Тільки таким чином ми зможемо утвердити в Україні суспільство знань [8, с. 133].

Сучасна цивілізація значно розширює й ускладнює комунікативне середовище, в якому знаходиться людина. Нині людина повсякчас вступає в безліч контактів: особистих, інформаційних. Ці контакти мають широку географію, аж до загальнопланетарного характеру. І для того, щоб бути самостійним суб'єктом цих відносин, а тим більше в ситуаціях конкуренції, ми з необхідністю маємо сприяти формуванню самодостатньої, розвиненої особистості. І тут перед освітою постає ряд завдань. І головне з них – залишити в минулому авторитарну, репресивну педагогіку і перейти до педагогіки толерантності. Утвердити в навчальних закладах атмосферу взаємної поваги і пошанування тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Перейти від суб'єктно-об'єктних відносин між вчителем і учнем, професором і студентом, до суб'єктно-суб'єктних, де обидві сторони були б активними й діяльними. Без цих зрушень ми не змінимо суспільства, держави. Бо демократія не там, де демократичний президент, уряд, парламент, хоча і це важливо, а там де є критична маса громадян, здатних жити в демократичних умовах і не здатних перебувати в авторитарному середовищі. Людина ж, сформована авторитарною педагогікою дуже часто є носієм цих поглядів і у дорослому житті.

В сучасній цивілізації вимагається людиноцентричність за своїм характером освіта і виховання. Тобто максимальне наближення освіти і виховання до запитів конкретної особистості дитини, її здібностей і сутності. Бо лише в цих умовах можна максимально розкрити таланти людини, надати їй можливість сповна самореалізуватися, а значить – зробити суспільний розвиток ефективним і несуперечливим [3, с. 43].

Цивілізаційні зміни обумовлюють необхідність підготовки людини до нових, часто принципово інших технологій. Передусім ідеться про інформатизацію та комп'ютеризацію. Комп'ютер у навчальному процесі забезпечує як мінімум декілька *функцій*:

- це шлях до комп'ютерної грамотності, без якої вже неможливо бути конкурентоспроможним;
- це потужний засіб індивідуалізації та інтенсифікації навчальної діяльності;
- це шлях до отримання інформації з усього світу;
- це новий тип навчання – дистанційна освіта, яка органічно доповнює традиційні методи навчання [7, с. 22].

Глобалізація ставить прогрес будь-якої країни у більшу залежність від загальнолюдського прогресу, ніж раніше. Динамічний розвиток можуть забезпечити лише ті країни, які тісно співпрацюють із усім світом. Для цього необхідно декілька умов. Серед них, щоб країна знаходилася в однотипних за своїм характером суспільних відносинах із іншими країнами (ринкова економіка, демократична політична система, багато-

манітність духовного життя), а також – підготовленість громадян країни до функціонування у глобальному просторі.

Висновки. Отже, освіті треба готувати глобалістичну людину, що здатна жити і успішно діяти в глобальному просторі. І тут постає багато завдань: від належної світоглядної підготовки, що давала б адекватне уявлення про світ, в якому живе людина. І, безумовно, сучасна цивілізація вносить корективи в систему цінностей, які слід формувати у людини. Навіть вічні цінності, такі як добро і зло, набувають нових відтінків, в усякому разі це важливо.

Для того щоб забезпечити нашій державі стабільне і гарне майбутнє, сучасне покоління повинно цілеспрямовано працювати над вихованням молоді в національному дусі. На мою думку, тільки освіта з національним спрямуванням може рости націю, утверджувати національну ідею, формуючи національну самосвідомість та національний характер у своїх вихованців.

Таким чином, перед Україною стоять надзвичайно важливі завдання по приведенню системи освіти у відповідність із сучасними вимогами, що обумовлені цивілізаційними трансформаціями. Від вирішення цих проблем залежить майбутнє держави, нації і кожного громадянина.

Література

1. Бондар М. Пріоритети трансформації української освіти / М. Бондар // Мандрівець. – 2002. – № 5. – С. 34–40.
2. Вища освіта в Україні: Навчальний посібник / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко. – К., 2005. – 327 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа–Пресс, 1995. – 447 с.
4. Данилюк А. Я. Теоретико–методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Я. Данилюк. – Ростов на Дону, 2001. – 36 с.
5. Жулинський М. Г. Сучасне українське суспільство і наука / М. Г. Жулинський // Гуманітарні науки. – 2004. – № 2. – С. 124–126.
6. Коваленко О. Українська освіта в світовому просторі / О. Коваленко // Освіта України. – 2006. – 17 листопада. – С. 6.
7. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 36 с.
8. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
9. Культура народа и культура личности. Шесть лекций П. Наторпа, проф. Марбургского Университета. – СПб.: Изд. О. Богдановой, 1912. – 204 с.

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ШКОЛЯРІВ

Булавко М., студентка філологічного факультету
Науковий керівник: *Киричок І.І.*, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність даної теми визначається тим, що ХХІ століття – це час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, де якість людського потенціалу, рівень культури і освіченості молоді набувають вирішального значення. Йдеться про фундаментальні підвалини людського буття, про вироблення і виховання нових цінностей при бережливому ставленні до традиційних. В умовах глибоких політичних, економічних та соціальних змін в усіх галузях життя сучасного суспільства з'явилась необхідність по – новому розглянути проблему виховання ціннісних орієнтацій підростаючого покоління.

Людина – найвища соціальна цінність і держава повинна забезпечити найповніший розвиток її здібностей та задовольнити різноманітні освітні потреби, забезпечувати пріоритетність загальнолюдських цінностей, як зазначено в "Державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття")".

Проблеми, що пов'язані з людськими цінностями, займають одне з провідних місць у дослідженні соціальної детермінації людської поведінки її саморегуляції та прогнозуванні. Забезпечення естетичного розвитку особистості, оволодіння цінностями мистецтва, формування етичних цінностей сприяє розвитку особистості в цілому. Як один з елементів структури особистості, вони відіграють вирішальну роль у регуляції поведінки, формуванні світогляду, переконань, виборі життєвого шляху, особливо на етапі становлення професійно – трудової діяльності в юнацькому віці. Саме завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому її світі. Світ цінностей – це насамперед світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості.

В умовах глибоких політичних, економічних та соціальних змін в усіх галузях життя сучасного суспільства з'явилась необхідність по-новому поглянути на проблему виховання ціннісних орієнтацій підростаючого покоління. У педагогічному аспекті це зумовлено тим, що в недалекому минулому за загальноосвітньою школою був офіційно закріплений статус основного інституту соціалізації особистості, а інші інститути виховання виконували тільки допоміжну роль. Створювалась ідеологічна ілюзія про несуперечливість входження молоді в життя суспільства.

Сучасний об'єктивний характер суспільного прогресу в галузі педагогічної діяльності веде до того, що на зміну монопольному становищу школи в сфері виховання особистості, її формування і розвитку

приходить всебічна взаємодія всіх інститутів соціалізації, що діють у межах правового простору, зокрема й засоби масової інформації (ЗМІ).

Дослідженню проблем формування ціннісних орієнтацій учнів засобами масової інформації присвячено ряд праць, опублікованих в Україні в останні роки.

Аналіз останніх публікацій Дослідження ціннісних орієнтацій було здійснено в роботах філософів А. Здравомислова, Б.Паригіна, А.Андрєєвої, О.Донцова, В.Мухіної, О.Бодальова, Г.Дилигенського, В. Алексеєвої, А. Серого, М. Яницького та ін.

Психолого-педагогічні аспекти ціннісних орієнтацій вивчені у працях І.Беха, Л.Божович, М.Боришевського, Т.Бутківської, Д.Крицької, В.Оржеховської, В. Постоєва, С.Максименка, В.Семиченко, Р.Скульського, Ю.Стежка, М.Стельмаховича, О.Сухомлинської, В.Тюріної.

Цікавими з точки зору методики формування ціннісних орієнтацій учнів засобами масової інформації є дисертаційні дослідження Д.Попової та С.Шандрук. Д. Попова дослідила проблему формування загальнолюдських цінностей старшокласників, а С.Шандрук – формування ціннісних орієнтацій старшокласників.

Мета нашої роботи проаналізувати вплив ЗМІ на формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління.

Для досягнення даної мети ми поставили ряд наступних *завдань*:

- виявити рівень сформованості у старшокласників загальнолюдських цінностей;
- охарактеризувати засоби масової інформації як специфічний фактор виховання у старшокласників ціннісних орієнтацій;
- обґрунтувати педагогічні умови виховання ціннісних орієнтацій старших школярів з використанням ЗМІ;

Виклад матеріалу Історичний і сучасний аналіз категорії "ціннісні орієнтації" (Сенека, Марк Аврелій, І.Кант, Г.Лотце, Г.Ріккерт, Дж.Дьюї, Р.Перрі, а також В.Тугарінов, М.Каган, Л.Столович, В.Ольшанський, А.Здравомислов, Н.Чавчавадзе, В.Ядов та ін.), надав можливість трактувати їх як вибіркову систему спрямованості інтересів і потреб особистості, яка зорієнтована на певний аспект цінностей.

Цінності – це значущість явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності або невідповідності їх потребам суспільства, соціальних груп і окремих осіб. З одного боку, вони становлять взаємозв'язок елементів психологічної спрямованості особи (потреб, інтересів, смаків ...), а з іншого – проявляються як певний вид орієнтаційної дії, що обумовлюється рівнем розвитку ставлень і переваг людини у широкій сфері культури і життя.

Під засобами масової інформації (далі – ЗМІ) розуміють газети, журнали теле- і радіопроекти, кінодокументалістику, інформаційні агенції, інтернет, інші періодичні форми публічного розповсюдження масової інформації. Вони виступають посередником між журналістом, дослід-

ником та аудиторією. В процесі функціонування засоби масової інформації здійснюють двобічний зв'язок між комунікатором та реципієнтом (тим, хто сприймає інформацію), відбувається своєрідне спілкування – не особисте, а за допомогою масових форм зв'язку. Зрозуміло, що діяльність ЗМІ має важливі суспільно-політичні наслідки, оскільки характер масової інформації, адресований аудиторії, визначає значною мірою її ставлення до дійсності і напрям соціальних акцій. Тому ЗМІ не лише виконують інформативну функцію (хоча вона має бути основною), але і беруть участь у соціальному управлінні. Шляхом формування громадської думки, вироблення певних установок, вони спонукають людину до тих чи інших вчинків.

Всі сфери ЗМІ мають величезний вплив на молодь. Отримати інформацію через ТБ, звісно, легше ніж будь-яким іншим способом. Достатньо відкрити програму телепередач і ми побачимо, що є змістом телевізійної трансляції. Почесне місце у ній посідають художні фільми та телесеріали. Приблизно за одинадцять годин ефірного часу популярні українські телеканали (наприклад, 1+1, Інтер, ICTV, Новий) відводять від 6 до 8 годин на трансляцію художніх фільмів та телесеріалів. Вчитаймося в назви: "Бетмен", "Ментовські війни", "Мент в законі", "Охоронець", "Дівоча охота" та ін. Дослідження вікової психології свідчать наскільки сильно піддаються впливу діти шкільного віку та юнацтво. Це період підготовки до самостійного життя, формування життєвих цінностей та світогляду, утвердження самостійної значущості. Саме тому, що молоді люди світоглядно мобільні, вплив масових комерційних бульварних ЗМІ справляє найбільший ефект саме на молодь.

Друге місце (за кількістю ефірного часу) посідають розважальні передачі та шоу. Такі передачі можна поділити на декілька категорій: скандал, агресія, секс і споживацтво. Ніби складові образу сучасної людини, на жаль [1, с. 3].

Практично відсутні програми для дітей та юнацтва. Серед передач, що спрямовані на дитячу аудиторію залишились хіба що мультфільми. Та, на жаль значна частина зарубіжних мультфільмів наповнені агресивними чи аморальними сценами. Згадаймо різноманітних покемонів та кіборгів, які постійно знищують один одного.

Еротика, жахи, відьми, маніяки, покемони, потойбічні сили, психічно хворі люди, астрологи заповнили екран. Під впливом таких сцен емоційна сфера людини розгойдується, ставлення до дійсності стає менш раціональним, росте навіюваність, психічне зараження населення [2, с. 86].

Результатами регулярного переглядання дітьми та підлітками сцен насильства на телеекрані є не тільки копіювання ними жорстокого стилю поведінки, а й втрата емоційної сприйнятливості до чужого болю, зміна уявлень про світ, прийняття ролі жертви під час виникнення небезпечних ситуацій.

За даними проведеного дослідження впливу телебачення на школярів із загальної кількості 20% дітей мають низький рівень агресії, 33% – середній рівень і 47% дітей мають високий рівень. Із отриманих співвідношень видно, що чим вищий рівень агресії, тим більший відсоток дітей мають порушену психіку в зв'язку з великим впливом сюжетного насилля, яке вони дивляться по телебаченню.

Звісно, безкінечні бойовики з ріками крові і величезною кількістю вбитих і поранених, безліч життєво небезпечних прийомів, але після яких герой спокійно піднімається і продовжує махати руками без жодних наслідків, породжують, по-перше, агресивність, часто нічим не мотивовану, по-друге – неприйняття чужих страждань і болю.

"Сидіння в Інтернеті" на сьогодні є чи не найцікавішим заняттям для підлітків. Дослідження, яке було проведене, щоб виявити вплив Інтернету на школярів, його негативні чи позитивні сторони, показує, що учні використовують Інтернет переважно для спілкування, пошуку інформації, необхідної для успішної освітньої діяльності. Володіння інформаційно-комунікаційними технологіями дозволяють школярам здобувати знання про навколишній світ, удосконалювати професійні навички. Таким чином, ця частина дітей має вищий рівень соціальної мобільності в порівнянні зі своїми однолітками, які не працюють в глобальній комп'ютерній мережі, вона з більшою готовністю включається в адаптаційний та соціально-проективний процеси. Можемо стверджувати, що підлітки, які регулярно відвідують Інтернет, мають більш високий рівень інтелекту, здатність до планування і прогнозування. Ці молоді люди відчувають потребу в духовному або наблизеній до духовної діяльності, вони опановують нові інформаційні технології, які дозволяють їм реалізувати себе в рішуче наступаючому інформаційному суспільстві.

Учні, які регулярно відвідують Інтернет, більш охоче своїх однолітків читають, відвідують театр, слухають класичну музику, мають хобі, рідше дивляться телепередачі, рідше гуляють і менш товариські. Інші ж воліють у вільний час, перш за все, погуляти, послухати популярну музику, відвідати розважальні заклади, подивитися телевізійні передачі, це більш товариські молоді люди, багато з них люблять читати. Представлена картина дозвілля студентської молоді говорить про більш високий інтелектуальний розвиток молоді, яка регулярно відвідує Інтернет, про їх культурної вимогливості. Ця частина школярів селективно відноситься до інформації, що надходить, воліє мати власне судження про події реального світу, в той час як учні, які не працюють в глобальній комп'ютерній мережі, налаштовані одержувати готові образи з екрану телевізора та інтерпретовані центральним комунікатором судження про світ.

Та є і інша сторона монети. Дослідники також фіксують деякий негативний вплив соціокультурних особливостей Інтернет – комунікацій на особистість користувачів, виражене в посиленні автономності особистості, яка для деяких перетворюється в відчуженість. Регулярно

працюючи в Інтернеті молоді люди, відчують нестачу в дружніх відносинах, в реальному соціальному оточенні.

Не зустрівши розуміння в реальному світі, школярі шукають друзів у світі віртуальному, де панує анонімність, безпека рольового експериментування, де молода людина може вільно висловити свої погляди, не побоюючись осуду.

Інтернет створює ілюзію товариських відносин без вимог дружби. Захоплення віртуальними світами посилюється, якщо індивід відчуває потребу в соціальній підтримці, яку не знаходить в реальному суспільстві в цілому. Втягуючись у "світ мрії", як називають кібер – простір деякі дослідники, користувач поступово втрачає потребу в реальному спілкуванні, йде від вирішення проблем тут і зараз. Генеральне значення Інтернету в житті молодих людей, деяка дезадаптація особистості школярів, які регулярно відвідують глобальну комп'ютерну мережу, свідчать про симптоми Інтернет-залежності. Але феномен Інтернет-залежності властивий користувачам в силу їх особистісних особливостей і не має загального характеру.

Виховання ціннісних орієнтацій підростаючого покоління майже повністю "випало" з-під контролю спеціалізованих виховних інституцій, які здійснювали її протягом століть. Результати цього плину настільки руйнівні, що ціннісна аморфність, бездуховність, аморальність тощо почали у величезних масштабах загрожувати соціальному становленню сучасної молоді.

Хоча за даними, використаної модифікованої методики М. Рокича для вивчення індивідуальної структури ціннісних орієнтацій молодших школярів та підлітків можемо говорити все ж про гарні результати, адже, ми побачили, що в учнів старших класів сформований психологічний механізм диференціації, лише у незначній кількості учасників експерименту диференціація як психологічний механізм ціннісних орієнтацій ще не сформувався. Звісно, невтішним є те, що в менших класах механізм диференціації знаходиться на початковій стадії свого формування.

Висновки Отже, в результаті дослідження нами визначено умови виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації (їх ефективність виявляється лише в системному застосуванні):

- використання учнями високоякісної інформації, а саме: її соціально та особистісна значущість, об'єктивність і проблемність, новизна й оригінальність, достовірність і своєчасність, соціокультурна діалогічність, емоційна насиченість, єдність аналітичних і образних елементів тощо; користування широким колом інформаційних джерел як традиційних, так і сучасних ЗМІ та активізація різних сенсорних каналів у масових інформаційних процесах;
- забезпечення особистісної позиції юнаків і дівчат в інформаційних процесах, що передбачає: вільний вибір інформації та джерел її отримання, практичну участь школярів у створенні та трансляції нових

інформаційнихповідомлень, право на власну думку та оцінювання соціальної й інших видів інформації;

- послідовного накопичення і систематизації старшокласниками інформаційного тезаурусу, боротьба з інформоманією, досвіду адекватного усвідомлення змісту й виражальних можливостей, загальнолюдських, прикладних і абсолютних цінностей ЗМІ та творчого їх використання в інформаційній діяльності;

- тісного зв'язку інформаційної діяльності з життєдіяльністю самих учнів, реальністю сьогодення, творчого співробітництва дітей і дорослих, школи і ЗМІ у масових інформаційних процесах;

- включення матеріалів ЗМІ у навчально-виховний процес різних типів загальноосвітніх закладів на засадах сформованої інформаційної культури (від молодіжної субкультури – до справжньої інформаційної), як у споживанні, так і підготовці й трансляції масової інформації.

Масова інформація має виховну, ціннісно-орієнтаційну зумовленість. За допомогою її засобів набувають масового тиражування моральні, естетичні, духовні цінності та соціальні норми. У систематизованому вигляді вона відображає світоглядні уявлення і суспільний настрій, що панують у суспільстві. Але потужний виховний потенціал ЗМІ не реалізується, коли особистості, що складають її аудиторію, не мають спільних соціальних почуттів, спільного соціального досвіду, ціннісної зорієнтованості [4, с. 232].

Література

1. Бондарчук О. Дитина та ЗМІ: ефекти впливу // Шкільний світ / О.Бондарчук – 2003. – №21. – С. 13-17.

2. Райгородский Д.Я. Внушение и манипуляция / Д.Я. Райгородский – Самара–2001. – 752 с.

3. Чорна Л. Вплив сучасного телебачення на внутрішній світ і поведінку дитини / Л. Чорна // Психолог. – 2003. – №46. – С. 18-22.

4. Шандрук С.І. Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників у сфері засобів масової інформації / С.І. Шандрук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 3б. статей. Ч.2. – К.: Пед. преса, 2000. – С. 231-235.

МАЙСТЕРНІСТЬ РОЗПОВІДІ ВЧИТЕЛЯ

Булавко М., студентка філологічного факультету

Науковий керівник: **Киричок І.І.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Більшість вчених вбачає специфіку уроку літератури у гармонійному поєднанні на уроці літературних знань і мистецтва, нормативних елементів і творчості.

Але як же необхідно трактувати художні твори, щоб сприяти творчому розвитку особистості, поєднати естетичні та виховні потенціали художнього твору? Незважаючи на те, що ґрунтовні роботи українських вчених-теоретиків Д.Затонського, Д.Наливайка, Є. Волощук, Ж.Клименко, К.Шахової, Л.Мірошніченко, О.Ісаєвої, Ю.Ковбасенка та інших пропонують різні способи вирішення цієї проблеми, питання залишається й досі актуальним. Тому *метою нашого дослідження є з'ясування мовлення вчителя.*

Лекції в учнівському житті становлять лише момент, але цього досить для того щоб залишити в їхній пам'яті глибокі сліди. Тому значення особистості педагога в педагогічному процесі накладає на нього велику відповідальність і вимагає великої постійної роботи над собою. Педагог обов'язково повинен багато працювати для вдосконалення себе як викладача. Щоб досягти довершеності, йому потрібно повсякчас не лише вивчати свій предмет, його історію, філософію, а й вдосконалити техніку свого викладання. У цьому відношенні діяльність викладача дуже близька до діяльності актора.

Історія науки знає багато прикладів, коли видатні вчені були водночас і блискучими лекторами, М.В.Ломоносов, Д.І.Менделєєв, К.А.Тімірязєв, Н.Н.Лузін, О.Ю.Шмідт – цей список можна було б продовжити. На жаль, не всім педагогічний талант дається від народження, і якщо його немає, його обов'язково потрібно виховувати, розвивати в собі. О.С.Макаренко сподівався, що прийде час, коли майбутніх педагогів будуть навчати тому, як увійти в аудиторію, де і як стояти, як привітати, як посміхнутись і навіть як подивитись на своїх вихованців.

Педагогічна майстерність – це професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток та удосконалення особистості, що забезпечує високу організацію педагогічного процесу. Вона характеризується високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених вмінь, і, звичайно, суть його – в особистості викладача, його позиції, здатності керувати діяльністю на високому рівні. Велике значення у цьому контексті має володіння викладачем педагогічною технікою. Складовою педагогічної майстерності вчителя є його мовлення. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: створити ширшу атмосферу спілкування у класі, встановити контакт з учнями, зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення – привабливим [1].

Мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості. Володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. А.С.Макаренко зазначав, що вчитель повинен так говорити, щоб діти відчули в його словах волю, культуру, особистість. Мовлення вчителя – це мовлення, пристосоване для розв'язання специфічних завдань, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні.

Мовлення вчителя може бути монологічним та діалогічним. Найпоширенішими формами монологічного мовлення вчителя є розповідь, шкільна лекція, коментар, пояснення, розгорнуті оціночні судження. Діалогічне мовлення широко представлене в різного роду бесідах з учнями, які будуються у формі запитань і відповідей.

Аналізуючи мовлення педагога, часто використовують вираз "комунікативна поведінка". В сучасній науковій літературі під комунікативною поведінкою розуміють таку організацію мовлення й, відповідно до нього невербальної поведінки вчителя, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, на характер взаємин між учителем та учнями, на стиль їхньої діяльності. Комунікативна поведінка вчителя оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього тести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані. Педагогічна ефективність комунікативної поведінки вчителя передусім залежить від того, який стиль спілкування притаманний учителю, які в нього установки на взаємодію з учнями, якою мірою він відчуває психологічні особливості ситуації мовлення. У вчителів, у яких стиль спілкування з учнями будується на основі дружнього ставлення до них, комунікативна поведінка завжди спрямована на встановлення особистісного і пізнавального контакту, створення ситуації спільних роздумів і переживань.

Отже, рівень майстерності мовленнєвої діяльності вчителя визначається рівнем культури його мовлення і спрямуванням його комунікативної поведінки.

За яких умов мовлення вчителя може бути інструментом продуктивного розв'язання педагогічних завдань?

По-перше, професійне мовлення вчителя повинно відповідати вимогам культури мови. Це важливий показник рівня його інтелігентності, освіченості, загальної культури. Його умовою є знання мови, адже мовлення є засобом існування, використання мови. Під терміном "культура мови" розуміють відповідність її не тільки сучасним літературним нормам, а й іншим якостям, які свідчать про її комунікативну досконалість. Це точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність.

По-друге, професійне мовлення вчителя має бути своєрідною "словесною дією", мета якої – здійснення інтелектуального, емоційно-вольового, морального впливу на учнів. Слово справжнього вчителя переконує, навіює, викликає в учнів відповідні почуття, формує їхнє ставлення до того, про що він говорить.

Третя умова ефективності професійного мовлення вчителя – його спрямованість, зверненість до учнів. Головна мета спрямованості мовлення – викликати учнів на діалог з учителем, залучити їх до співпраці, створити атмосферу співроздумів і співпереживання [4].

Обов'язковою передумовою ефективності професійного мовлення вчителя є також володіння його технікою. Компонентами техніки

мовлення є голос, темп, дикція, інтонація. Вони виконують при цьому важливі функції: створюють імідж людини, який закріплюється у свідомості довколишніх; дають змогу виявити психічну індивідуальність людини, визначити її емоційний стан.

Існують такі шляхи у формуванні мовленнєвої культури:

1. Самоконтроль і розвиток культури мовлення, створення установки на оволодіння літературною мовою в різних ситуаціях спілкування. Його суть полягає у вихованні звички і потреби в постійному навчанні і підвищенні рівня своєї культури мовлення. Особливу увагу слід приділити питанням правильності і чистоти мови. Важливо свідомо орієнтувати себе на оволодіння літературною мовою в найрізноманітніших ситуаціях – не тільки при розв'язанні ділових питань, проблем, а й у спілкуванні з друзями, батьками, незнайомими людьми.

2. Самоконтроль і розвиток умінь виразного мовлення. Виразність мовлення досягається вмілим інтонуванням залежно від змісту, умов спілкування, а також шляхом доречного вживання зображальних засобів (епітетів, метафор, порівнянь), засобів образності словесної наочності.

3. Самоконтроль і розвиток комунікативних умінь, здібностей, соціальних установок у спілкуванні. Продуктивна мовленнєва комунікація вчителя передбачає розвиток у нього низки спеціальних здібностей: соціально-перспективних (розуміти внутрішній стан людини через сприйняття його зовнішньої поведінки) здібності до ідентифікації (здатність поставити себе на місце іншої людини й передбачити її можливу реакцію, саморегулювання своїм психічним станом у спілкуванні).

4. Розвиток загальних психофізичних особливостей своєї особистості, які є передумовою оволодіння вміннями професійно-педагогічного мовлення.

Йдеться, насамперед, про розвиток уяви (відтворюючої і творчої), асоціативної і образної пам'яті. Обов'язковою умовою виразності мовлення вчителя є бачення ним тих предметів, подій, про які він розповідає. Тому необхідно розвивати в собі вміння бачити, відчувати навколишній світ у звуках, барвах, картинах і відтворювати своє бачення в слові.

Висновки. Як узагальнення всього зазначеного вище, приєднуємося до твердження Є. Ільїна, який так визначає специфіку діяльності вчителя-словесника: "Творча манера вчителя-словесника – результат уміння знаходити свій шлях і свою майстерність на фундаменті особистості... Немає книги, яка була б цікавішою за словесника, який відбувся як особистість, професійно... словесник не лише провідник знань, а й творець мистецтва" [2].

Таким чином, доходимо висновку, що діяльність вчителя літератури характеризується не лише певними, притаманними як і педагогу будь-якого іншого фаху, якостями і властивостями, а вимагає спеціальних здібностей, умінь, знань і навичок, що визначаються особливостями літератури як навчального предмета.

Література

1. І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, С.Вашкевич. Педагогічна майстерність вчителя // Освіта. – 2000. – №3.
2. Ильин Е. Н. Герой нашего урока. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
3. І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 424 с.
4. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000.– 231 с.
5. Наукові основи методики літератури. Науково-методичний посібник / За ред. Н.Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 343 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІЬ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Бур'ян Наталія, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Бєлкіна Н.І.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Проблема формування інтелектуальних умінь є однією з важливих у сфері досліджень дидактики. Інтелектуальні вміння є основою інтелектуального розвитку. Дослідження цього складного явища розпочалося ще на етапі виникнення освіти й виховання і продовжується в сучасному навчально-виховному процесі. О. Башманівський створив класифікацію, у якій виділив такі періоди розвитку проблеми з формування інтелектуальних умінь у теорії та практиці навчання на основі досліджень з історії педагогіки. Учений виділив такі періоди: *I етап* – епоха Античності (до V ст.); *II етап* – дидактичні системи Середньовіччя та епохи Відродження (V – I пол. XVII ст.); *III етап* – дидактичні теорії та системи епохи Просвітництва (I пол. XVII ст. – XIX ст.); *IV етап* – дидактичні новації (кінець XIX ст. – до наших днів) [1, с. 14].

Простежимо проблему формування інтелектуальних умінь учнів на всіх чотирьох етапах на основі аналізу праць зарубіжних вчених.

Епоха Античності дала поштовх до зародження та формування підґрунтя інтелектуальної освіти, зокрема розвитку елементарних методик формування інтелектуальних умінь у процесі викладання основ наук. Значний внесок у вирішення цієї проблеми зробили відомі грецькі філософи. Зокрема заснована Піфагором школа мала будувати свою діяльність на гармонії мислення, відчуттів і бажань, збагачувати учня інформацією з різних предметів. Концепція Сократа базувалась на самостійному пошуку істини у бесіді з учителем і отримала назву "евристична або сократівська бесіда", що пізніше стала одним із найкращих методів формування інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів різних циклів. Платон у праці "Закони" запропонував ігрову форму

навчання, яка була універсальною для навчання дітей і підлітків при вивченні певної галузі науки [8, с. 6–7]. Цю ідею пізніше підтримав і Марк Фабій Квінтіліан, зазначаючи про важливість навчання із "характером забави" у дітей раннього віку [3, с. 25].

У Середньовіччі виникає система лицарського виховання, яка сприяла не лише фізичному розвитку дітей та молоді, але й формувала в них необхідні інтелектуальні вміння для ведення бойових дій і для вирішення державних справ. В епоху Відродження продовжувала формуватися ідея розвитку інтелектуальної сфери особистості. Школа цього часу була наповнена доброзичливим ставленням до дітей, викладання мало бути цікавим. У вихованні використовувались ігри та розваги для дітей, насильство було заборонено. Завдання освіти – допомогти учневі виробити власні переконання. Так, М. Монтень вважав, що головним завданням наставника є прищепити смак і любов до наук. Він має виховувати в дітях критичне ставлення до матеріалу, який вивчається, і до самого себе [5, с. 41 – 42]. Франсуа Рабле в основу своєї системи виховання поклав навчання, засноване на вільному інтересі й активності учня. Він запропонував і описав у романі "Гаргантюа і Пантагрюель" нове гуманістичне виховання, яке пов'язав передусім із реальними, практично корисними заняттями, із продуманим режимом дня дитини, багатосторонньою освітою, що дає реальні знання [9, с. 31 – 39].

В епоху Просвітництва також багато уваги приділялося проблемі формування інтелектуальних умінь. Я. Коменський у своїх працях не просто розкрив важливість володіння інтелектуальними вміннями для істинного розуміння речей, а був одним із перших, хто запропонував досить аргументовані шляхи навчання, що сприяють формуванню цих умінь. У праці "Велика дидактика" він пояснив, які здібності треба формувати в учнів під час навчання: "...по-перше, розуміння речей, по-друге, пам'ять і, по-третє, мову і руки" [4, с. 58]. Я. Коменський визначив такі етапи у вивченні нового матеріалу: "...знання починаються з чуттєвого сприймання, за допомогою уявлення переходить у пам'ять, а потім, через узагальнення поодинокого, утворюється розуміння загального і, нарешті, для уточнення знання про речі, достатньо зрозумілі, складається судження" [4, с. 65]. Видатний педагог у навчанні надавав перевагу раціональному запам'ятовуванню, засуджуючи дослівне переказування. Тим самим він закликав педагогів до переходу від механічного до осмисленого запам'ятовування навчального матеріалу [4, с. 65 – 66].

Проблема формування інтелектуальних умінь знайшла своє відображення й у працях філософа і педагога, основоположника теорії вільного виховання Ж.–Ж. Руссо. Принциповим у позиції Ж.–Ж. Руссо щодо навчально-пізнавального процесу була роль учителя, який повинен споглядати за дитиною та створювати умови для її розвитку. Учений заклав витoki методу проблемного навчання, методу постановки

спеціальних завдань для підтримки в учнів пізнавального інтересу на рівні допитливості [10, с. 133].

Й. Г. Песталоцці у праці "Лебедина пісня" головною умовою розвитку розумових здібностей називає спостереження [7, с. 167]. Педагог виокремив елементарну освіту, метою якої є правильний, гармонійний розвиток розумових здібностей людини, що забезпечують інтелектуальну самостійність особистості і формування інтелектуальних умінь [7, с. 163 – 165].

Період кінця ХІХ ст. і до наших днів характеризується розвитком "реформаторської педагогіки", яка в центр дослідження ставила особистість дитини. Важливою у вирішенні питання про формування інтелектуальних умінь є дидактична система М. Монтессорі. Основним методом педагога в роботі з дітьми є спостереження і пасивна допомога. "Керівниця повинна якомога більше обмежити своє втручання, але не слід допускати, щоб дитина втомлювалась надмірними зусиллями самовиховання" [6, с. 267]. Система дидактичних матеріалів влаштована таким чином, що дозволяє учню самому зрозуміти свої помилки й виправити їх у процесі навчання.

Джон Дьюї визначив важливість самостійності у навчанні та ролі інтересів у розвитку інтелектуальних здібностей. Порядок подання та обробки нового матеріалу впливає із власної природи дитини [2, с. 239].

Важливою для розуміння формування інтелектуальних умінь є концепція "нових шкіл" Фар'єра. Він говорить, про важливість розумового виховання на основі мисленнєвого розвитку дитини. За його словами, критичний розум народжується із застосуванням спостереження, гіпотези, перевірки закону. У навчанні важливою є особиста самостійність дитини, зокрема на основі власних спостережень. Фар'єр рекомендує поряд із загальним розвитком проводити спеціалізоване навчання [11, с. 232].

Період кінця ХІХ ст. – наші дні характеризується великою кількістю інноваційних концепцій і теорій, що допомагали розв'язати багато дидактичних проблем. Були створені певні методики, методи, технології формування інтелектуальних умінь. Загалом, дана проблема протягом всієї історії розвитку теорії та практики навчання і виховання висвітлювалася опосередковано.

Література

1. Башманівський О.М. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. – К., 2009. – 254 с.
2. Дьюї Д. Моє педагогічне кредо / Історія зарубіжної педагогіки. Тексти для вивчення курсу / Укл.: Белкіна Н.І., Коваленко Є.І., Яковець Н.І. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2004. – С. 235 – 240.
3. Квінтіліан М. Про виховання оратора. – Там само. – С. 24 – 30.
4. Коменський А. Велика дидактика. – Там само. – С. 51 – 84.

5. Монтень М. Досліди. – Там само.– С. 40 – 42.
6. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки, застосований до дитячого виховання в "будинок дитини". – Там само. – С. 261 – 270.
7. Песталоцці Й. Лебедина пісня. – Там само. – С. 163 – 172.
8. Платон. Закони. – Там само. – С. 6 – 10.
9. Рабле Ф. Гаргантюа і Пантагрюель. – Там само. – С. 31 – 39.
10. Руссо Ж.–Ж. Еміль, або про виховання. – Там само. – С. 116 – 156.
11. Фар'єр А. Характеристика "Нових шкіл". – Там само. – С. 231 – 234.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ РІВНІ НАВЧАННЯ

Василенко Тетяна, студентка факультету іноземних мов
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття характеризується непритаманним для попередніх епох підвищенням ролі інформації, перетворенням її на одну з найбільш важливих рушійних сил усіх сфер життя. Паралельно має місце стрімкий розвиток комп'ютерних технологій. Поєднання цих двох явищ в єдине явище, яке отримує назву інформаційні технології вимагає їх застосування в усіх сферах людського життя. Освіта, як одна з таких сфер не може залишатись осторонь від зазначених вище процесів та явищ. Отже, впровадження нових інформаційних технологій у навчання можна вважати логічним і необхідним кроком у розвитку сучасного інформаційного світу в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами досліджень з використання новітніх інформативних технологій навчання у навчанні іноземної мови займаються Ю. Гапон, В. Ляудіс, Є. Маслико, Е. Носенко, О. Палий, К. Brucher, М. Collins, М. Simonson, А. Thompson та інші.

У той час деякі аспекти використання новітніх мультимедійних технологій навчання, а саме комп'ютерні технології у початковій школі потребують подальших досліджень. Це стосується психологічних передумов використання новітніх мультимедійних технологій навчання у процесі вивчення іноземної мови молодшими школярами, умов вибору та функціонування новітніх мультимедійних технологій навчання, організації процесу навчання іноземної мови з їх застосуванням.

Мета статті. Значний навчальний потенціал і недостатня розробка вказаних аспектів використання новітніх мультимедійних технологій навчання у процесі вивчення іноземної мови учнями молодшого шкільного віку, відсутність цілісної концепції формування навичок і вмій іншомовного мовлення в початковій школі з використанням новітніх мультимедійних технологій навчання зумовили необхідність нашого дослідження.

Основний матеріал дослідження. За останні роки зросли вимоги, щодо рівня оволодіння іноземною мовою учнями загальноосвітньої школи. Значне зростання інтересу до вивчення іноземної мови, зокрема англійської мови, в Україні викликано перебудовою зовнішньоекономічної діяльності підприємств, застосування нових форм співробітництва. Для задоволення цього запиту зроблено не мало: учні загально освітньої школи починають вивчати іноземну мову з другого року навчання, створено сучасні підручники, процес навчання інтенсифікується з урахуванням досліджень з педагогіки, психології, лінгвістики, методики навчання іноземної мови і інформатики. Це стосується і початкової школи.

Сьогодні обсяг освіти перевищує всі допустимі норми сприйняття учнем. Цінності змісту освіти відірвані від системи життєвих цінностей. Таким чином, вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем.

Внаслідок посилення демократичних тенденцій у житті суспільства освітні системи, як його значущі складові, почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття і самореалізації людини.

Дослідження шляхів підвищення ефективності навчання іноземної мови в школі займаються багато вчених (І. Зимня, С. Ніколаєва, Т. Пахомова та інші). Вони збагачують методику новими науковими положеннями стосовно навчання аудіюванню і говоріння, тестових форм контролю й інших аспектів навчального процесу. Про те, як показує практика навчання, реальний рівень володіння учнями іноземною мовою після закінчення початкової школи часто виявляється недостатнім для реалізації іншомовного спілкування [3, с. 84].

Одним із шляхів можливого покращення навчання іноземній мові у школі є використання новітніх технологій навчання.

Сучасні технології в освіті – це використання мультимедійних технологій, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмі PowerPoint, використання інтернет–ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банка діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета "Іноземна мова" для проведення комп'ютерного тестування з метою контролю знань, умінь і навичок учнів).

Новітні мультимедійні засоби навчання відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення усяких професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання. Комп'ютери значно розширюють

можливості вчителів, сприяють індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів. А також дозволяють максимально адаптувати процес навчання до індивідуальних особливостей учнів. Тобто кожен учень отримує можливість працювати в своєму режимі, тобто вибрати такий темп, при якому пройдений матеріал оптимально засвоється.

Мультимедійні технології навчання надають можливості учителю для досягнення дидактичної мети застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їхній набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Орієнтовані на вчителя інструментальні засоби дозволяють йому оперативно поновлювати зміст навчальних і контролюючих програм відповідно до появи нових знань і технологій. Вчитель одержує додаткові можливості для підтримки і спрямовування розвитку особистості учня, творчого пошуку й організації їхньої спільної роботи. Також комп'ютер бере на себе дуже велику частину рутинної, тривалої для вчителя роботи, вивільняючи йому тим самим час для творчої роботи. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для ефективного розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань. Змістом об'єкта засвоєння в комп'ютерній навчальній програмі цього типу є довідка інформація, інструкції, обчислювальні операції, демонстрації тощо. Використання таких систем дозволяє створювати "електронні" довідники, книги, енциклопедії. Комп'ютер може бути засобом, на який покладено вирішення окремих дидактичних завдань при збереженні загальної структури, мети і завдань без машинного навчання. При цьому сам навчальний зміст не закладається в комп'ютер. Використовуючи комп'ютер можна ставити і вирішувати нові дидактичні завдання, що не розв'язані традиційним шляхом. Характерними є імітаційно-моделювальні програми, наприклад комп'ютерні програми з імітації експерименту.

Застосування комп'ютерів на уроках іноземної мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу, засвоюється значно більша кількість матеріалу, ніж при традиційному навчанні. Крім того, цей матеріал закріплюється міцніше. Комп'ютер забезпечує і всебічний контроль за навчальним процесом. При використанні комп'ютера для контролю досягається і більша об'єктивність оцінки, оскільки відбувається одночасна перевірка знань усіх учнів. Необхідно також зазначити що комп'ютер нівелює такий негативний психологічний фактор, як "відео боязнь". Під час традиційних занять різні фактори такі, як дефект вимови. Страх зробити помилку, невміння вголос формулювати свої думки, можуть завдати учневі проявити свої реальні знання. Залишаючись "наодинці" з комп'ютером учень, як правило, не відчуває ніякої вості і старається проявити максимум своїх знань [4].

Сприятливі умови створюють комп'ютери і для організації учнями самостійної роботи на уроках іноземної мови. Учень може використовувати комп'ютер як для вивчення окремих тем, так і для самоконтролю

отриманих знань. При чому комп'ютер може скільки завгодно повторювати одне й те саме завдання і кінцевому рахунку це призводить до такого корисного явища, як автоматизація того чи іншого навичку. Комп'ютер має багато технічних можливостей: графіку, звук, анімацію, – що робить його привабливим для учнів. Але головне, що відрізняє комп'ютер від інших засобів навчання, – це можливості діалогу – не формального діалогу, коли комп'ютер ставить запитання, а школяр повинен відповідати в жорстко заданих рамках інтерактивного діалогу: коли головною у діалозі стає дитина, коли вона нав'язує комп'ютеру свої правила або "навчає" його, примушуючи використовувати певні дії.

Новітні інформаційні технології в навчанні дозволяють активніше використати науковий й освітній потенціал провідних університетів й інститутів, залучати кращих викладачів до створення курсів дистанційного навчання, розширювати аудиторію тих, яких навчають. За кордоном використання ресурсів Інтернету в освіті вже має багатий досвід завдяки тому, що в глобальних мережах можливо знайти будь-яку інформацію. Умовно позначимо інформаційні ресурси для освітніх цілей: електронні (мультимедійні) підручники, дистанційні курси навчання; довідкові матеріали (словники, енциклопедії, бази даних, кари й т.п.); електронні бібліотеки текстової, графічної, звукової інформації й відеоінформації; віртуальні музеї, виставки й інші наочні матеріали; методичні матеріали для вчителів.

Одним з найбільш революційних досягнень людства за останні роки стало створення всесвітньої мережі або Internet. Застосування кіберпростору в навчальному процесі є абсолютно новим напрямком загальної дидактики, оскільки це торкається всіх сторін навчання, починаючи від вибору прийомів та стилю роботи, закінчуючи змінами вимог до рівня учнів. Інтернет створює унікальні можливості для тих, хто вивчає іноземну мову, дає змогу користуватися автентичними текстами. Слухати й спілкуватися з носіями мови, тобто він створює природне мовне середовище. Але постає питання як цим користуватися. Як все це вписати в реальний навчальний процес при досить обмеженому обсязі мовних засобів у загальноосвітній школі?

Новітні комп'ютерні технології навчання дають змогу організувати самостійні дії кожного учня. При навчанні аудіюванні кожен учень має змогу слухати діалоги на іноземній мові, при вивченні граматичних явищ – кожен учень має змогу виконувати граматичні вправи, досягаючи кращих результатів і т.д. Найбільш ефективними на уроках англійської мови є такі комп'ютерні програми, як "Triple play plus in English", "English on holidays", "English Gold", "Hello, America!", "Bridge to English", "Professor Higgins", "English for communication" і т.д. Практично до будь-якого розділу підручника можна підібрати матеріал однієї з вищезгаданих програм та застосувати його на уроці як допоміжний засіб при введенні нового лексичного чи граматичного матеріалу [6].

Представлений у вигляді електронних презентацій матеріал істотно розширює можливості звичайних підручників за рахунок використання звукового й відео супроводу й ефектів анімації. У ході роботи з комп'ютером в учнів задіюються слухові і візуальні канали сприйняття, що дозволяє збільшити не тільки обсяг сприйнятої інформації, але й міцність її засвоєння. Зміст матеріалу опирається на принцип обліку індивідуальних особливостей учнів з різним рівнем готовності до навчання, що передбачає можливість розвитку кожного учня, а також дозволяє вибудовувати його індивідуальну освітню траєкторію.

Висновки. Таким чином, орієнтація України на гуманітаризацію освіти й інтеграцією вітчизняної системи освіти з європейською призвели до перегляду методологічної бази освіти в цілому. Результатом цього стає створення такої системи освіти в якій особистість є центром взаємозв'язку мови і культури. Одним із підходів, у якому співвідноситься модель навчального процесу з структурою мовної особистості є лінгвокультурологічний підхід. Ефективність організації даного процесу залежить від використання вправ максимально наближених до природних умов з метою збереження комунікативної діяльності. Тому кожна вправа повинна бути вмотивованою. Оскільки використання лише підручників для вирішення цих завдань є недостатнім, то надалі на нашу думку, буде доцільним використання засобів інноваційних технологій у комплексі.

Рівень розвитку учнів початкової школи дозволяє використання новітніх інформаційних технологій у процесі навчання іноземній мові. Доцільність використання мультимедійних засобів навчання на уроках з іноземної мови визначаються за такими критеріями: вони повинні сприяти підвищенню продуктивної праці та ефективності навчального процесу, забезпечувати постійне підвищення правильності навчальних дій учнів, підвищувати інтерес до навчання іноземній мові, забезпечувати контроль за діями усіх учнів. Застосування комп'ютерів дозволяє вирішити наступні навчальні задачі: розуміння мовних явищ; формування лінгвістичних здібностей завдяки мовним та мовленнєвим вправам; автоматизація мовних та мовленнєвих дій; створення простіших ситуацій спілкування. Кожен мультимедійний засіб навчання відрізняється своєю оригінальністю, але вони є універсальними лише при комплексному застосуванні засобів новітніх інформаційних технологій навчання з урахуванням їх характеристик дидактичних можливостей та психологічним обґрунтуванням їх використання в навчанні іноземної мови можна говорити про підвищення ефективності і якості навчального процесу.

Література

1. Країло О. Використання засобів Power Point на уроках англійської мови. Відкритий урок №3/2010 – <http://osvita.ua/publishing/urok/march/>

2. Кужель О. М. Можливості використання мультимедійних курсів у навчанні читання на початковому ступені середньої школи / Кужель О. М // Іноземні мови. – 2001. – №2. – С. 21–23.

3. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Видавнич. центр "Просвіта", 2000. – 367 с.

4. Романенко Л. В. Використання мультимедійних технологій у вивченні англійської мови / Романенко Л. В. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – №5. – С. 6–9.

5. Скалій Л. І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов / Скалій Л. І. // Іноземні мови. – 2003. – №4. – С. 13–15.

6. Щаннікова Л. М. Особливості застосування мультимедійних технологій на уроках іноземної мови на початковому рівні навчання – <http://internet-centr.dp.ua/pages.php?id=67>

ПСИХОЛОГІЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВНУТРІШНЬОГО "Я" ВЧИТЕЛЯ

Волосюк А., студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Киричок І.І.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Професійне здоров'я педагога є необхідною умовою його активної життєдіяльності, самореалізації, розвитку творчого потенціалу. Воно позначається на здоров'ї його учнів і на результатах всієї навчально-виховної роботи. Стан професійного здоров'я вчителя впливає на учнів на всіх рівнях: емоційно-психологічному, біоенергетичному, інформаційному, виховному [5]. Нездоровий педагог не може забезпечити учневі необхідний рівень уваги, індивідуальний підхід, ситуацію успіху. Він не зможе займатися і вихованням культури психологічного здоров'я школярів, оскільки у цій роботі необхідний особистий приклад. Тому проблема збереження і зміцнення здоров'я учителя повинна бути однією з пріоритетних у сфері його життєвих і фахових інтересів.

Психологічні ігри як засіб гармонізації внутрішнього стану дитини досліджували вчені Аксенова Ю.А., Антипенко Т.В., Базна В.Г., Большаков В.Ю. Плідними в контексті означеної проблеми виявились наукові розвідки Воропаєва В.П., Битянової М.Г., Ганжали І.В., Гольдштейн А.П., Джинотт Х. Т., Джуринської Л.М., Дорохова М.Б. та ін.. Проте окремі аспекти впливу психологічних ігор на психічне здоров'я вчителя виявились недостатньо вивченими науковцями.

Одним із найвагоміших факторів, що впливають на професійне здоров'я педагога є формування внутрішнього "Я" вчителя. А гармо-

нізація цього внутрішнього "Я" є однією з найскладніших, але в той же час і найважливіших проблем сучасного педагога.

Досліджуючи шляхи та методи вирішення даного питання, варто зупинитися на психологічних іграх. Їм по праву можна надати пріоритет у розв'язанні проблеми гармонізації внутрішнього "Я" педагога. Адже вони послабляють психічну напруженість, розвивають внутрішні психічні сили вчителя і значною мірою впливають на гармонізацію внутрішнього стану педагога. Ігрові вправи допомагають учителеві орієнтуватися у власних психічних станах, адекватно їх розцінювати, управляти собою, зберігаючи своє психічне здоров'я і, як наслідок цього, досягати успіху в професійній діяльності при порівняно невеликих витратах нервово-психічної енергії. До того ж є ще одна перевага: для таких ігор не треба багато часу і спеціальних приміщень. Самостійно або в парі з іншим учителем, педагог може виконувати вправи в перервах між уроками (у своєму кабінеті або учительській), на уроках, коли школярі працюють самостійно, по дорозі на роботу чи додому.

Психологічних ігор, що спрямовані на гармонізацію внутрішнього "Я" педагога існує дуже багато. Крім того, вітчизняні та зарубіжні психологи активно працюють у даній сфері та розробляють велику кількість нових видів.

Слід зауважити, що не існує єдиної класифікації ігор-вправ для вчителя. Найпоширенішими є два види таких ігор: ігри-релаксації та ігри-адаптації. Далі розглянемо їх та, власне самі ігри, на деяких зупинимось детальніше.

Ігри-релаксації. За 3–5 хвилин, витрачених на психотехнічні вправи, вчитель може зняти втому, стабілізуватися, відчувати впевненість у собі. Як робітник, який після трудового дня в гарячому цеху приймає душ, так і вчитель, виконуючи в школі і після роботи спеціальні психотехнічні вправи, удається до методу "психологічного душу", що очищає його психіку. До цієї групи належать нижче перераховані та описані вправи.

Вправа **"Внутрішній промінь"**. Виконується вона індивідуально. Значення: допомагає зняти втому, знайти внутрішню стабільність. Для того, щоб виконати вправу, необхідно прийняти зручну позу, сидячи або стоячи залежно від того, де вона буде виконуватися (у учительській, на уроці, в транспорті). Потрібно уявити, що всередині вашої голови, у верхній її частині, виникає світлий промінь, який повільно і послідовно рухається зверху вниз і поступово освітлює обличчя, шию, плечі, руки теплим, рівним світлом. Внутрішній промінь ніби формує нову зовнішність спокійної, звільненої людини, задоволеної собою і своїм життям, професією і учнями. Виконати вправу потрібно кілька разів – зверху вниз. Закінчувати виконання слід словами: "Я став новою людиною! Я став молодим і сильним, спокійним і стабільним! Я все робитиму добре!"

Наступна гра-вправа, що має назву **"Прес"** також виконується індивідуально. Значення: нейтралізує і пригнічує негативні емоції гніву,

роздратування, підвищеної тривожності, агресії. Вправу радять виконувати перед роботою в "важкому" класі, розмовою з "важким" учнем або його батьками, перед будь-якою психологічно напруженою ситуацією, що вимагає внутрішнього самовладання і впевненості в собі. Або ж після того, як ви відчуєте психологічну напруженість. Якщо з тих чи інших причин цей момент пропущено, то емоційна "стихія", що розбушувалася, може все змести на своїй дорозі, не дати можливості контролювати себе. В результаті відбувається те, що, ми бачимо так часто: негативно заряджена енергія спрямовується на вихованця або колегу по роботі. На жаль, часто вихід негативної енергії відбувається в сім'ї вчителя, де він ослабляє внутрішній контроль після роботи.

Суть вправи: вчитель уявляє всередині себе (на рівні грудей) потужний прес, який рухається зверху вниз. Він пригнічує негативні емоції, що виникли і пов'язану з ними внутрішню напругу. Виконуючи вправу, важливо досягти виразного відчуття фізичного тягаря внутрішнього преса, що пригнічує і наче виштовхує вниз небажані негативні емоції та енергію, яку вони з собою несуть.

Вправа **"Pumm"**. Виконувати її необхідно в парі з іншим вчителем або удома, з однією з близьких вам людей. Двоє людей стають обличчям один до одного і домовляються про свої ролі: один – ведучий, інший, – "дзеркало". Руки учасників підняті на рівень грудей і повернені долонями назустріч один одному. Ведучий довільно рухає руками, а той, хто грає роль "дзеркала" намагається відтворити їх в тому ж ритмі. Ролі кілька разів міняються.

Психологічний сенс вправи полягає в тому, щоб відчути внутрішній "ритм" іншої людини і як можна повніше відобразити його. При цьому думати потрібно про те, що кожна людина (ваш учень, колега по роботі, член вашої сім'ї) – індивідуальність, яка володіє унікальним психологічним "ритмом", і, щоб правильно зрозуміти людину, треба перш за все відчути його енергетику, темперамент, спрямованість, динаміку, внутрішню експресію.

До цієї групи вправ належать, крім згаданих, такі: "Дерево", "Книга", "Марія Іванівна", "Голова", "Руки", "Настрій", "Прислів'я", "Спогади", "Я-дитина", "Відвертість", "Резервуар" та інші.

Кожен вчитель може пригадати складний період у своїй роботі, що пов'язаний з професійною адаптацією в школі. Молоді вчителі, що прийшли з педагогічних вишів, звикають до школи від 6 місяців до 3 років. Вони звикають до постійного шуму на перервах, до інтенсивних комунікативних взаємодій. Але чи не найскладнішим є формування вміння протягом 45 хвилин на уроці тримати дисципліну в класі. Багато вчителів скаржаться на відчуття слабкості і виснаженості після уроків, на відсутність готовності тримати клас під контролем.

Як полегшити і в той же час активізувати процес професійної адаптації молодого вчителя в школі? Перш за все, треба пам'ятати, що

хорошим керівником стає лише той, хто уміє добре керувати самим собою. Розвиваючи ці якості, молодий вчитель зможе швидше і ефективніше пройти адаптаційний період. Саме для цього психологи пропонують вчителю ігри–адаптації.

Вправа **"Психоенергетична парасолька"** допомагає вчителю виробити здатність контролювати ситуацію в класі. Дана вправа проводиться на перших хвиликах уроку, а також, за необхідності, періодично протягом уроку.

Суть вправи: вчитель стає перед класом, бажано в центрі кімнати і, пояснюючи матеріал, намагається уявити, що він своєю волею, своєю свідомістю встановлює своєрідну "парасольку", що щільно накриває всіх учнів. Мета самого вчителя: упевнено, міцно і стабільно тримати ручку цієї "парасольки" впродовж всього уроку.

Вправа **"Розподіл уваги"**. Вона може бути надзвичайно корисною, особливо для молодого педагога, адже вміння розподіляти увагу є необхідним у вчительській професії.

Виконувати вправу слід протягом 15–20 хвилин, в домашніх умовах. Потрібно увімкнути телевізор і розкрити незнайому вам книгу (спершу краще взяти книгу художнього або публіцистичного стилю). Далі слід одночасно читати книгу і "краєм ока" дивитися і слухати телевізор. Постежте за собою: через, скільки хвилин ви відчуєте себе стомленим? Якщо втома відчутна вже через 4–5 хвилин – здібність до розподілу уваги слабо розвинена. Потім потрібно на папері коротко відтворити прочитане і відновити побачене і почуте на телеекрані. Часте та регулярно виконання даної вправи удосконалить вміння вчителя розподіляти увагу.

До групи ігри–адаптації психологи відносять також вправи: "Дихання", "Фокусування", "Переключення уваги" тощо.

Отже, психологічні ігри посідають чільне місце у процесі гармонізації внутрішнього "Я" педагога, у формуванні та розвитку його здібностей, навичок та особистості, взагалі. Адже психічні перевантаження, які щоденно переносить учитель, негативно впливають на цілісність його особистості, виснажують, призводять до втрати стабільності, породжують роздратованість і гнів. Ці фактори унеможливають ефективну діяльність педагога. Їх виникнення не слід допускати, а у разі появи – неодмінно ліквідувати. Чого, власне, можна досягти за допомогою розглянутих у статті вправ.

Література

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2–ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
2. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. – М.: ТЦ "Сфера", 2000. – 192 с.
3. Кучерявец В.Г. Основы педагогической мастерности. Практикум. Навчально-методичний посібник для студентів філологічного факультету заочної

форми навчання. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. – 55 с.

4. Мешко Г.М., Мешко О.І. Професійне здоров'я педагога як умова ефективної виховної діяльності // вісник житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 24. – Житомир: ЖДУ, 2005. – С. 94–96.

5. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ЛОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ І МЕТОДИЧНІЙ НАУЦІ

В'яла Тетяна, студентка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, генерувати нові ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення, є однією з найважливіших проблем сучасної школи. Сучасний підхід до проблеми вивчення творчості вказує на необхідність опори на розумову діяльність, застосування способів її активізації, що є необхідним інструментом в роботі вчителя, спрямованим на те, щоб кожен учень розвивав свої здібності.

В.О.Комаров стверджує, що мислення – це активний процес відображення об'єктивного світу в поняттях, судженнях, умовиводах, пов'язаних з вирішенням тих чи інших задач. Крім того, мислення – це не тільки пізнавальна, але й комбінаторна, творча діяльність, в результаті якої створюються нові предмети матеріальної та духовної культури людей. Здібність мислити, творити – це величезний дар, отриманий людиною від природи. Психологи та педагогічна наука стверджують, що цим даром, хоча і в різній мірі відмічена кожна людина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тому проблема розвитку мислення розроблялась і розробляється багатьма як зарубіжними, так і вітчизняними психологами (А. Валлон, Дж. Брунер, Ж. Піаже, Н. Ланге, Б. Анан'єв, Л. Виготський, А. Запорожець, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Г. Костюк, Н. Менчинська, Б. Теплов).

Основний матеріал дослідження. В своїх роботах А.Валлон особливу увагу приділяв аналізу розвитку сенсомоторного інтелекту дитини і стверджував, що навчання та спеціальні вправи впливають на його розвиток.

Дж.Брунер підкреслює, що в процесі засвоєння знань істотну роль відіграє перехід від конкретного мислення до понятійного.

В концепції швейцарського вченого Ж.Піаже інтелектуальний розвиток представлений у вигляді вчення про розвиток логічного мислення у дітей з моменту народження і до підліткового віку.

Отже, зарубіжні вчені розглядали мислення з точки зору його внутрішньої організації а також визнавали роль свідомих механізмів організації мислення і управління його процесами.

На цих положеннях засновували свої теоретичні і експериментальні праці Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, В.В.Давидов, Л.В.Запорожець. П.Я.Гальперін розробив теорію формування і розвитку інтелектуальних операцій, яка отримала назву концепції планомірного формування розумових дій. Він вважає, що важливим у розумовому розвитку учнів є поетапне формування розумових дій шляхом їх планомірного переведення із зовнішнього у внутрішній світ. Згідно концепції П.Я.Гальперіна, поняття і принципи не просто дотримуються або знаходяться самими школярами, вони формуються в них при вирішенні тих, чи інших задач як результат активного застосування основних розумових операцій до визначеного конкретного матеріалу. Зміст планомірного методу за П.Я.Гальперіном складається із трьох частин:

- 1) підсистеми умов правильного виконання нової дії;
- 2) підсистеми умов виховання;
- 3) підсистеми умов засвоєння [2, с. 98].

На думку вченого, такий метод дозволяє детермінувати хід і результат формування нових дій і понять, так як зміна одного роду ведучої діяльності другою знаменує собою глибокі якісні зміни свідомості.

Психологи доводять, що процес мислення, багаторазово здійснюючись в тій чи іншій сукупності своїх форм і закономірностей, розвивається до рівня навичок і умінь мислення. Результати розумової діяльності виступають у вигляді нових знань, нових рішень і творчих побудов, творчої фантазії. Аналіз літератури свідчить, що процес мислення здійснюється за певними закономірностями, і це завжди змістовний процес. Тобто мислення, на відміну від інших процесів, здійснюється у відповідності з певною логікою. Чим більш повно і детально вивчається ціле в його частинах, а також відношеннях і зв'язках між ними, тим більш багато і глибоко пізнається саме ціле. В структурі мислення важливими логічними операціями, які дозволяють досліджувати будь-яке явище, предмет і т.д., є аналіз, синтез, порівняння. Аналітичне вивчення не є простим перерахуванням або рядоположним вивченням всіх елементів цілого в його ознаках і зв'язках між ними. Аналітичне вивчення є завжди цілєвим, таким, що йде в якомусь визначеному напрямку.

Для нашого дослідження представляє інтерес розкриття механізмів діяльності, пов'язаних з процесом творчості. Оскільки творчий процес, на нашу думку, має певний алгоритм, необхідність його вивчення і засвоєння очевидна. Знання цього алгоритму, вміння володіти ним, відкриває людині шлях до самостійної творчої діяльності. Як свідчать результати досліджень психологів, творчий процес відбувається поетапно: від свідомо організованих, логічно обґрунтованих пошуків до інтуїтивного розв'язування проблеми. Таким чином, першими основними кроками інте-

лектуальної діяльності на шляху до творчості є логічні операції – аналіз, синтез, порівняння.

Суть операції аналізу і синтезу, а також закономірності їх розвитку досліджувались Л.І. Анциферовою, Д.Н. Богоявленським, З.І. Калмиковою, А.А. Люблінською, Н.О. Менчинською, С.Л. Рубінштейном, М.М. Шардаковим, М.С. Строгович, М.І. Кондаковим. Розкриваючи сутність аналізу, М.М.Шардаков визначає аналіз, як процес цілеспрямованого виділення частин предметів або явищ дійсності в їх ознаках і властивостях, а також їх зв'язків і відношень між ними з метою більш повного і глибокого їх вивчення і тим самим цілісного пізнання цих предметів і явищ.

На думку М.С.Строгович, аналіз – це мисленнєве розчленування об'єкта думки на елементи, виділення тих або інших ознак і розгляд кожного з них окремо. Як бачимо, обидва визначення підкреслюють головну особливість операції аналізу – розчленування (розкладення, дроблення) предмета (явища, процесу, факту) на складові частини (елементи, сторони, ознаки і т.д.).

Щоб пізнати предмет, явище, необхідно у думці розкласти його на окремі частини і кожну розглянути і вивчити окремо. Аналіз дає знання про окремі елементи, сторони об'єкту, що вивчається, але не дає знання про об'єкт в цілому. Для отримання такого знання необхідний синтез. Визначаючи зміст поняття синтез, М.І.Кондаков доводить, що синтез – це мисленнєве поєднання частин предмета, розчленованого в процесі аналізу, встановлення взаємодії і зв'язку частин і пізнання цього предмету як єдиного цілого.

Психологи стверджують, що в розумовій діяльності школяра аналіз і синтез здійснюються в єдності. Зокрема, Н.О.Менчинська переконливо доводить, що весь аналіз в кожному своєму елементі цілеспрямований, він орієнтований на синтез. У процесі аналізу виділяються основи для синтезу. Отримані в результаті синтезу нові дані, знову ж таки піддаються аналізу і знову між ними і уже відомими даними встановлюється зв'язок [3]. Г.Ващенко зазначає, що органічне поєднання аналізу і синтезу надає мисленню конкретного характеру. Але, не дивлячись на єдність проходження аналізу й синтезу, переважання однієї або іншої операції в єдиній аналітико-синтетичній діяльності залежить як від індивідуальних особливостей мислення школяра, так і від змісту мислення, від мети розумової роботи.

В ході нашого дослідження ми з'ясували, що аналітичні вміння школярів в своєму розвитку проходять декілька ступенів – від елементарного до більш глибокого, вичерпного. Іншими словами процес аналізу навчального матеріалу проходить від одностороннього до всебічного через ряд все більш ускладнених видів – часткового, комплексного, системного.

М.М.Шардаков підкреслює, що в процесі часткового аналізу частини цілого з його ознаками і відношеннями між ними виділяються частково,

без співвідношення один з одним. У результаті комплексного аналізу аналізується комплекс частин цілого. Системний аналіз є інтенсивним, концентрованим, в процесі якого предмети вивчаються в упорядкованій системі і в певному напрямку.

Аналітичне мислення учнів формується переважно в процесі вивчення нового матеріалу і є, на нашу думку, підготовчим етапом до творчого процесу. В залежності від ступеня пізнання об'єкта, від глибини проникнення в його суть, О.М.Сичивиця виділяє такі види аналізу і синтезу:

1) прямий або емпіричний аналіз і синтез застосовується на стадії ознайомлення з об'єктом. При цьому здійснюється виділення окремих частин об'єкта, виявлення його властивостей і т.д. Цей вид аналізу і синтезу дає можливість пізнати явище, але для проникнення в суть він недостатній;

2) зворотній або елементарно-теоретичний аналіз і синтез широко використовується для досягнення суті досліджуваного явища. Тут операції аналізу і синтезу здійснюються не механічно, вони базуються на деяких теоретичних міркуваннях (судженнях), в якості яких може виступати припущення про причинно-наслідкові зв'язки різних явищ, про дії якої-небудь закономірності. Результатами такого аналізу є встановлення причинно-наслідкових зв'язків, вияв різних закономірностей;

3) найбільш глибоко проникнути в суть об'єкту дозволяє структурно-генетичний аналіз і синтез. Цей тип аналізу вимагає вичленування в складному явищі таких елементів, ланок, які представляють найбільш центральне місце в них, є ядром об'єкту, явища. Причому прямий чи емпіричний аналіз і синтез можливо вважати аналізом і синтезом наукового рівня, відповідно зворотний або емпіричний – середнього рівня, структурно-генетичний – вищого рівня.

М.М.Шардаков виділяє практично-дієвий аналіз, який здійснюється в процесі практичних дій з предметом, і чуттєвий аналіз, який має місце під час спостереження за яким-небудь явищем, предметом, що вивчається. О.В.Єфімов та О.З.Редько зазначають, що у молодших школярів переважає практично-дієвий і чуттєвий аналіз, а у старших – розумовий. В результаті пізнавальної діяльності школяр постійно використовує аналіз і синтез, розділяючи предмети пізнання на їх елементи або об'єднуючи ці елементи в одне ціле. Аналізуючи, учень отримує певні положення, які в подальшому буде обґрунтовувати. Ускладнення змісту курсу та введення складних теоретичних понять вимагає від старшокласників глибокого системного аналізу і повного системного синтезу.

Використовуючи прийоми логічного мислення, учень встановлює причини та наслідки, які породжують ті чи інші явища та події. Пізнаючи сутність предметів і явищ оточуючої дійсності, ми, перш за все, спираємось на порівняння – одне з універсальних засобів логічного

мислення. Психологи доводять, що пізнання людини базується на порівнянні, воно є основою всіх методів творчої діяльності. Аналізуючи сутність даного поняття, ми з'ясували, що в літературі наводяться різні визначення порівняння: в одній – головна увага приділяється меті порівняння, в інших – вказується на те, що необхідно зробити, щоб знайти схожі й відмінні ознаки, в третій – робиться акцент на результат порівняння і т.п. Напевно, найбільш повним можна вважати визначення, запропоноване І.М.Поспеловим: "Порівняння – це розумова операція, що полягає у встановленні ознак схожості і відмінності між різними об'єктами, якими можуть бути як предмети і явища матеріального світу, так і різні абстракції" [4]. В даному випадку школяреві необхідно буде порівнювати положення, отримані в результаті аналізу, синтезу, із знаннями, що є, з метою їх подальшого вивчення (з'ясування умов, причин, властивостей, наслідків, особливостей і т.п.). Таку діяльність слід розглядати як підготовку до творчості. В.Ф.Паламарчук вважає, що порівняння завжди конкретне: має предмет, проводиться з певною метою і передбачає певну послідовність дій. На думку дослідниці, необхідно дотримуватись певних вимог до об'єктів порівняння:

1) порівнювати можна лише однорідні об'єкти, що належать до одного класу і мають певну загальну основу;

2) спільне в об'єктах порівняння можна встановлювати лише в тому випадку, коли їх щось відрізняє, встановлювати різницю між ними можна лише за наявності в них певної подібності (схожості);

3) об'єкти порівняння необхідно ускладнювати поступово [5].

Висновки. Таким чином, аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з даної проблеми показав, що вона знаходить широке відображення як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. Педагогічні напрацювання з проблеми творчого розвитку учнів свідчать, що більшість вчених пов'язує його із розв'язанням завдань, які розвивають ті чи інші здібності особистості, в тому числі інтелектуально-логічних. Але недостатня увага, на нашу думку, приділяється організації навчально-пізнавальної діяльності, яка була б спрямована саме на комплексний розвиток інтелектуально-логічних здібностей. Не розроблено показників визначення рівнів розвитку інтелектуально-логічних здібностей та особливостей їх формування в учнів старшого підліткового віку. Тому дана проблема потребує подальшої розробки в дидактиці, на методичному рівні з метою конкретизації шляхів комплексного розвитку інтелектуально-логічних здібностей у старшому шкільному віці в процесі навчання історії.

Література

1. Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 352 с.

2. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 177 с.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. – Видання перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
4. Поспелов Н.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н.Н. Поспелов, И.Н. Поспелов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
5. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала / В.Ф. Паламарчук. – Тернопіль: "Навчальна книга – Богдан", 2000. – 152 с.

ФОРМИ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА З СІМ'ЯМИ УЧНІВ

Галамага Наталія, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Киричок І.І.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність проблеми. Нова епоха несе за собою нову ментальність, яка вимагає у вчителя інноваційних підходів у вихованні, знання сучасних методик і форм виховної роботи.

Організація повноцінної взаємодії педагогів і батьків є сьогодні одним із найважливіших завдань, що стоять перед колективами сучасних закладів освіти. Вивчення цієї проблеми показує, що в багатьох навчально-виховних закладах відбувається активний пошук і впровадження таких форм взаємодії з родинами учнів, які дали б змогу досягти реального співробітництва.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що над проблемою організації роботи класного керівника працювали провідні науковці. Роль діяльності педагога-вихователя, класного керівника вивчали (А. Макаренко та В. Сухомлинський); питання проблеми змісту, методів, форм організації виховної роботи (М. Болдирєв, В. Оржеховська, М. Рожков); роботу з батьками вихованців (І. Дружиніна, Р. Капралова, Н. Петров); основами індивідуального підходу до особистості школяра займалися (С. Карпенчук, М. Красовицький, М. Сметанський); питанням організації класного колективу, розвитку самоврядування (А. Макаренко, Г. Щукіна, М. Ярмаченко); основні вимоги до знань і вмінь класного керівника, розглядали проблеми професійної та психолого-педагогічної компетентності вчителів (Ю. Алферова, Т. Браже, С. Бреус, В. Воронова, О. Дубасенюк, В. Кричевський, М. Лук'янова, А. Маркова, Є. Смірнова, В. Сластьонін, Л. Спірін, Г. Сухобська); зміст діяльності класного керівника сучасної школи, визначення його функцій, підходів до формування особистості, теоретично обґрунтовано у наукових дослідженнях (І. Бех, О. Газман, Б. Кобзар, В. Киричук, В. Оржеховської, О. Пилипенко, А. Розберх, Г. Селевка) [2; 222].

Мета статті. Визначити основні підходи до організації діяльності класного керівника з сім'ями учнів; обґрунтувати теоретичний аспект за допомогою результатів емпіричного дослідження (на основі проведених методик).

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдання, функції, основні напрями і зміст роботи класного керівника в сучасних умовах визначаються "Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти", затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 06. 09. 2000 року [3; 318].

У ньому, зокрема, відзначено, що "**Класний керівник** – це педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, навчальної групи професійно-технічного навчального закладу, окремими учнями, їх батьками, організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту".

Організація роботи з батьками в освітньому закладі багатоаспектна і має значні педагогічні можливості. Успіх в організації роботи з батьками великою мірою залежить від особистості й авторитету педагога, його професійності, високих моральних, людських якостей, вміння спілкуватись з батьками, з колегами, з дітьми. Особливе місце в цьому процесі посідає класний керівник, який є першим, хто встановлює контакт із сім'єю учня і чия компетентність стає обличчям навчального закладу [1; 78].

О. Загребельна зазначає, що найскладнішою та найважливішою завжди була робота з батьками. Педагогічно грамотний класний керівник почне свою діяльність саме з цього. Вивчаючи кожну родину, родинні стосунки, мікроклімат та відносини, йому легше буде працювати з дітьми.

Вивченню цього напрямку у роботі класного керівника приділяється багато уваги провідними педагогами та психологами. Але враховуючи вікові, демографічні, психологічні зміни суспільства актуальними стають нетрадиційні форми роботи з батьками:

- тематичні консультації;
- батьківські читання, лекторії;
- батьківські вечори, зустрічі;
- тренінги, ринги;
- тематичні заходи, які проводять батьки;
- ведення зошита спілкування.

Для проведення *тематичних консультацій*, батьки повинні бути впевненими, що проблема, яка стосується безпосередньо їх, потребує негайного сумісного вирішення. Батьки запрошуються для участі в тематичній консультації за допомогою спеціальних запрошень. Найчастішими гостями такої конференції стають: психолог, соціальний педагог, пред-

ставник правоохоронних органів. Протягом такого заходу батьки отримують рекомендації щодо проблеми, яка більш за все їх хвилює.

Корисною формою співпраці є *батьківські читання*. Ця форма роботи дає можливість не тільки слухати лекції педагогів, психологів, але й особисто вивчати літературу за проблемою, обговорювати її. Аналогом батьківських читань стають батьківські вечори та зустрічі, які допомагають розглянути проблеми у вихованні дитини більш спокійно та розсудливо.

Найактивнішою формою роботи з батьками, які хочуть змінити свої стосунки з дитиною на більш довірливі, є *тренінги*. Вони проводяться психологом з групою батьків протягом місяця. Такі заняття дають можливість стати самому дитиною, повернутися в її світ, пережити емоційні дитячі враження за допомогою тренінгових завдань.

Однією з дискусійних форм спілкування батьків та формування батьківського колективу є *ринги*, які готуються у вигляді відповідей на питання з педагогічної проблеми [2; 224-226].

Робота класного керівника з сім'ями учнів має дуже важливе значення, оскільки дає поняття про:

- ❖ структуру сім'ї: склад (повна чи неповна), співвідношення покоління у родині, кількість дітей.

- ❖ батьків: вік, освіта, професія, улюблені заняття.

- ❖ матеріальний добробут сім'ї: загальний і середній зарібок, соціально-побутові умови.

- ❖ суспільно-педагогічну спрямованість життя сім'ї: ставлення дорослих до своєї професії, особисті моральні якості, ставлення до виховання дітей, спрямованість виховного впливу матері і батька, знання учня про суть трудової діяльності своїх батьків, їхню громадянську позицію, ставлення батьків до навчання дітей, виконання ними громадських доручень у класі, педагогічна активність батьків (участь у заходах, які проводяться для них у школі, обговорення з вчителем проблем виховання і навчання своїх дітей, допомога вчителю у формуванні класного колективу).

- ❖ внутрішньосімейні стосунки:

- а) стиль взаємин (авторитарний, демократичний, гіпоопіка, гіперопіка), методи виховання;

- б) ставлення батьків до дітей: теплота-вимогливість, теплота-дозвіл, холодність-дозвіл, холодність-вимогливість;

- в) ставлення дітей до батьків: повага, піклування, грубість, егоїзм;

- г) відносини між дітьми у сім'ї: діти дружать з братами і сестрами, допомагають їм у навчанні; ворожі стосунки: діти постійно конфліктують, намагаються завдати шкоди один одному;

- д) загальна психологічна атмосфера в сім'ї: чи є у сім'ї порядок, оптимістичний настрій, чи все робиться хаотично залежно від настрою

будь-кого, дорослі діти не приучені до порядку, немає постійного тону, сім'я живе емоційно бідно, замкнено;

е) виконання домашніх побутових справ у сім'ї: розподіл трудових обов'язків, спільне виконання справ, участь дитини у домашній роботі;

є) дані про сімейну раду: чи є у сім'ї звичай радитися з важливих питань, чи залучаються діти до таких обговорень, як часто це відбувається.

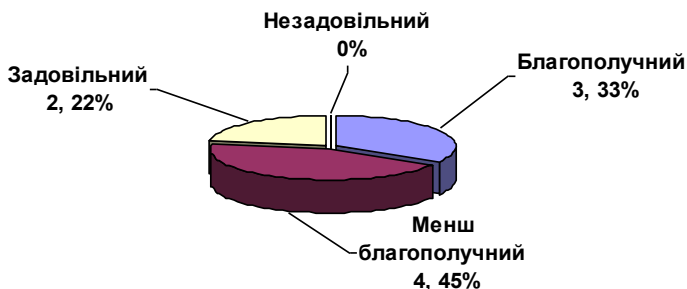
❖ сімейні традиції: як у сім'ї відзначають свята, сімейні дати, чи існують у родині сімейні реліквії, знання родоводу власної родини тощо.

❖ вільний час: як у сім'ї дорослі та діти проводять вихідні дні, чи є в них спільні захоплення [1; 94-97].

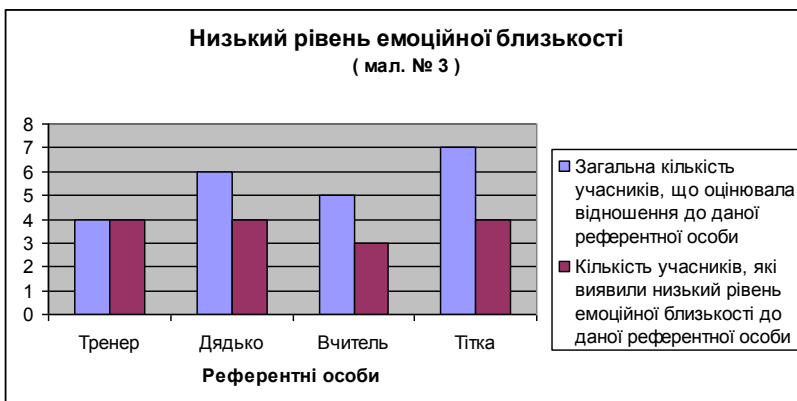
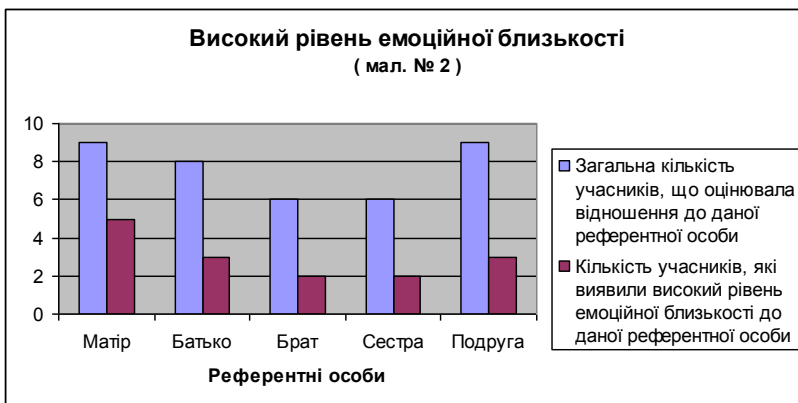
Проведені емпіричні дослідження з дітьми за допомогою методики "Моя сім'я" (застосовуючи загальною кількості учасників тестування, 33, 3 % дітей мають благополучний рівень взаємовідносин у родині; 44, 5 % – менш благополучний; 22, 2% – задовільний; підлітків з неблагополучним рівнем взаємовідносин у родині не було виявлено (мал. № 1).

Рівні взаємовідносин у сім'ї

(мал. № 1)



Завдяки методиці "Шкала емоційної близькості" ми змогли визначити референтні групи для кожного підлітка окремо та, врахувавши загальну кількість учасників, змогли з'ясувати, що високий рівень емоційної близькості підлітки виявляють до матері (55, 5%), батька (37, 5%), брата, сестри та подруги (33, 3%) (мал. № 2); низький рівень близькості характерний у відношенні підлітків до тренера (100 %), дядька (66, 6%), тітки (60 %) та вчителя (57, 2 %) (мал. № 3).



Опитувальник "Підлітки про батьків" вивчає установки, поведінку і методи виховання батьків так, як їх бачать діти в підлітковому віці, дозволяє описати стосунки з батьками за найбільш загальними проявами: доброзичливість, ворожість, автономія, директивність, непослідовність.

На основі отриманих даних класний керівник робить педагогічні висновки про спрямованість спільної роботи з сім'єю, виправлення помилок у сімейному вихованні, підсилення потенційних можливостей виховного потенціалу сім'ї (план індивідуальної роботи з сім'єю).

Висновки Робота з батьками і сім'ями учнів – один із напрямів діяльності сучасного вчителя й одночасно одна з найважливіших ланок у його практичній діяльності. У зв'язку з цим значно зростає актуальність підготовки вчителів, класних керівників до проведення роботи з батьками, організації їх педагогічного всеобучу.

Доцільно залучати до роботи не окремих, а всіх представників сім'ї, інших родичів, які мають стосунок до виховання дитини, а також налагодити дружні стосунки з іншими сім'ями, які небайдуже ставляться до розвитку й виховання своїх дітей.

Підводячи підсумок, слід зазначити, що організація роботи класного керівника – це найактуальніша проблема сучасної школи, яка потребує подальшого вирішення та досконалого вивчення на кожному етапі. У даній статті ми розглянули лише деякі основні форми роботи класного керівника. Акцентували увагу на роботі з батьками та віддали перевагу нетрадиційним формам роботи в сучасній школі, що разом з традиційними, ставлять одну загальну мету – зробити щасливою підростаючу особистість, яка входить у сучасне культурне життя.

Література

1. Вороніна Т., Стеценко І., Мосієнко М. та ін. Система роботи з батьками: модель співпраці міського відділу освіти і навчальних закладів. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с.

2. Загребельна О. З досвіду організації роботи класного керівника сучасної школи. – Режим доступу:

http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2011_55_3/30.pdf – назва з екрану.

3. Зайченко І. В. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – К.: Освіта України, 2008. – 528 с.

4. Єсьман І. В. Інноваційні форми роботи з батьками учнів у сучасному освітньому закладі. – Режим доступу:

http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_2/files/ped_02_09_Jesman.pdf – назва з екрану.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАТЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Герасименко Юлія, студентка факультету психології
та соціальної роботи

Науковий керівник: **Осаволук О.А.**, асистент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. У процесі становлення особистості майбутнього вчителя вагоме місце посідає формування професійних знань, які є важливими структурними компонентами його світогляду. Знання – категорія, що відображає істотні моменти зв'язку між пізнавальною діяльністю і практичними діями людини. Знання фіксують результати істинної пізнавальної діяльності та виражаються у поняттях, судженнях умовиводах. Для випускника педагогічного вузу рівень розвитку професійних знань є показником і передумовою його готовності до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогіці вищої школи питання формування професійних знань вивчалися зовсім мало, здебільшого опосередковано (А.С.Тарновська, В.А.Сластьонін, С.І. Ніколаєнко, І.А. Зязюн, Г.В.Троцко, А.І. Прокопенко, А.О. Мойсеєнко та ін.). Тому все ще не розкритий зміст професійних знань учителя, його залежність від суспільних вимог; професійних обов'язків, які постійно змінюються як у часовому, так і соціальному вимірах. Не зустрічали ми в педагогічній літературі також методик діагностики сформованості професійних знань. Разом з тим професійні знання майбутніх учителів справляють величезний вплив на напрям їх мислення і дій, зумовлюючи поведінку, стиль роботи, формуючи відповідні установки, визначаючи готовність особистості до педагогічної діяльності. Проблема полягає в тому, щоб за роки навчання у вузі сформувати ці знання у студентів, розвинути в них усвідомлення провідної мети освітньої діяльності, бажання працювати в обраній сфері, виробити особистий творчий стиль діяльності.

Дослідження проблеми формування знань вимагає з'ясування загальних закономірностей становлення професійних якостей майбутніх учителів, розкриття детермінації їх функціонування і переходу на нові рівні розвитку особистості, знаходження педагогічних умов формування професійних знань, виявлення ефективних технологій набуття педагогічної освіти тощо.

Мета дослідження: з'ясувати психолого-педагогічні складові формування професійних знань майбутніх учителів.

Завдання дослідження: 1) Здійснити аналіз науково-теоретичних досліджень з проблем формування професійних знань майбутнього вчителя; 2) Визначити основні шляхи та умови формування професійних знань; 3) Обґрунтувати сутність та зміст професійної культури майбутнього педагога.

Основний матеріал. Існують різні точки зору щодо професійних знань учителя. Більшість дослідників дотримуються думки, що вони формуються не лише під час навчання у педагогічному навчальному закладі, а й в умовах власної педагогічної діяльності. Кузьміна Н.В. наголошує на тому, що для успішного оволодіння знаннями вчителю потрібні загальні здібності (хороша пам'ять, стійка увага і т.п.) та спеціальні (педагогічні, психологічні, історичні і т.п.) [3, с. 26].

На нашу думку, знання далеко не завжди гарантують успіх у практичній діяльності, якщо у педагога відсутня педагогічна направленість, яка включає в себе усвідомлення значущості педагогічної праці, інтерес до педагогічної професії та схильність займатися нею [3, с. 26]. Знання стають основою професійної підготовки майбутніх учителів лише тоді, коли вони обґрунтовано переконані в істинності цих знань. Орієнтуючись лише на фаховий професіоналізм, ігноруючи необхідність формувати

професійні переконання, ми тим самим суттєво ускладнюємо адаптацію випускників у загальноосвітній школі.

Зміст професійної культури вчителя як особистісно опосередкованого утворення складає єдність трьох взаємопов'язаних компонентів: педагогічного, фахового та загальнокультурного, які взаємопроникають і взаємозумовлюють один одного, утворюючи неподільну, властиву окремій особистості якість [4, с. 6]. Означені змістовні компоненти складають і професійні переконання майбутнього вчителя, адже повірити в істинність знань можна, лише спираючись на соціально-гуманітарні, педагогічні та фахові знання у їх єдності. Професійні знання, уміння і навички втрачають будь-який смисл для вчителя, який не вірить у їх істинність.

Однак, набуваючи такої актуальності й значущості, завдання формування професійних знань майбутніх учителів поки що цілеспрямовано не вирішується, не знаходить відображення у змісті освітньо-педагогічних навчальних програм. Не сприяє формуванню професійних знань і усталена практика підготовки майбутніх учителів, за якої студенти вивчають фахові й психолого-педагогічні дисципліни здебільшого відірвано одне від одного. Відтак декларований у багатьох навчальних програмах з фахових дисциплін цілісний характер педагогічної освіти залишається лише добрим наміром: вона нерідко розпадається на окремі, мало зв'язані між собою ланки [1, с. 11].

Для успішного його вирішення необхідно приділити особливу увагу розвитку в майбутніх учителів мотиваційно-ціннісного ставлення до даного аспекту їх професійної підготовки і насамперед формуванню переконаності в необхідності оволодівати педагогічними знаннями, розвитку інтересу до дослідницької діяльності. Це стане можливим лише тоді, коли студент усвідомить практичне значення цих знань, цілеспрямовано використовуватиме їх при вирішенні навчально-педагогічних завдань. Тобто, професійна підготовка буде успішною лише тоді, коли педагогічні знання набудуть для студентів особистісного смислу.

Доводиться констатувати, що необхідні умови для формування професійних переконань майбутніх учителів у процесі їх навчання в педагогічному вузі поки що не склалися, оскільки студенти засвоюють знання здебільшого на віру, догматично, без усвідомлення їх істинності, що негативно відбивається на їх світоглядно-педагогічних установах. Саме це багато в чому пояснює формальне ставлення майбутніх учителів до педагогічних знань.

Формування знань вимагає створення таких умов, які б забезпечували глибокий науковий рівень, логічну аргументацію педагогічної ідеї. На думку Г. Падалки, необхідно цілеспрямовано розвивати у майбутніх учителів позитивне ставлення до педагогічних ідей, готовність застосовувати їх у своїй педагогічній діяльності. Одним із можливих прийомів є використання педагогічних фактів, які б підтверджували теоретичні положення [4, с. 40]. Приклади зі шкільного життя не тільки

оживляють процес навчання, а й допомагають глибше засвоїти певні знання. Органічно вплітаючись у лекцію чи бесіду, педагогічні факти виховують у студентів відчуття причетності до шкільної практики, розвивають стійкі стимули позитивного ставлення до професії вчителя.

Завдання формування професійних знань передбачають внесення до освітньо-педагогічного процесу суттєвих змін, пов'язаних з визначенням такого змісту фахової підготовки, який би в усіх своїх аспектах (теоретичному, практичному, психологічному) забезпечував проникнення у сутність певного педагогічного явища, сприяв осягненню істинності знань, посиленню ролі теоретичних узагальнень, фундаментальних ідей і понять, які відображають методологію педагогічної освіти.

На думку Л. Виготського, найбільшим психологічним недоліком усієї схоластичної і класичної системи освіти був абстрактний, догматичний характер знань, засвоєваних у готовому вигляді, при цьому забувалось, що знання не є готовим капіталом, що знання – завжди діяльність [2, с. 233]. Подання істини як готового теоретичного правила, не пов'язаного з процесом пошуку і праці, з життєвими потребами, неприродне. Як підкреслював учений, "природа наукової істини, стосується вона якогось небудь незначного гігієнічного правила або теорії відносності, все одно носить практичний характер, інакше кажучи, істина завжди конкретна" [2, с. 234].

Однак і в наш час можна сказати, що немає більш хибного уявлення про істину, ніж те, що виносять студенти з багатьох навчально-методичних посібників. Педагогічна істина, як і будь-яка інша, має свої межі, з часом вона поновлюється або відмирає, оскільки у своєму розвитку наука постійно рухається вперед. Однак це положення не завжди пам'ятається і нерідко істина підноситься як щось готове і закінчене, як остаточно знайдений і безумовно достовірний результат, як теоретичне правило. При цьому процес встановлення істини приховується і вона подається не в динаміці виникнення, а в статичі вже знайденого правила, яке слід завчити.

Досвід показує, що в безкінечному змішуванні наукових істин, які підносяться студентам протягом навчання, вони здебільшого не можуть самостійно розібратися. Наукові істини в курсі педагогічних дисциплін, подані догматично, не дають змоги, наприклад, знайти зв'язок між загальною метою навчання і виховання та конкретними завданнями освіти дітей; між загальнодидактичними принципами та їх урахуванням у конкретних ситуаціях навчання школярів; між загальними функціями методів навчання і їх реалізацією у реальному освітньому процесі; між загальними віковими особливостями дітей та особливостями конкретного учня, виявами його здібностей, готовності до навчальної діяльності тощо.

Професійні переконання студентів виражають їх суб'єктивне ставлення до психолого-педагогічних і фахових знань. Так, вони можуть

знати, що реалізація принципу загальної, обов'язкової для всіх освіти – одне з основних завдань загальноосвітньої школи, але внутрішньо не поділяти цього положення. Відтак у майбутній діяльності вони орієнтуватимуться на роботу насамперед з обдарованими дітьми, обділяючи своєю увагою інших. Наприклад, майбутні вчителі історії можуть добре засвоїти знання про історичні події, їх багаторівневий характер, суб'єктивність, однак знання цих положень не завжди переходить у педагогічні переконання студентів і на практиці нерідко можна бачити, як вони нав'язують дітям своє власне розуміння історичних подій, єдино можливе, на їх думку.

Фрагментарні й розрізнені науково-методичні знання захаращують пам'ять студентів численними окремими фактами, виключаючи єдину логічно обґрунтовану точку зору на певне явище. Звідси походить верхоглядство, декларування якихось "істин", непоінформованість в елементарних питаннях. Проте ці недоліки долаються у процесі самостійного знаходження істини і в її наступному розвитку.

Однією з проблем формування професійних знань майбутнього вчителя є орієнтація на нову філософію педагогічної освіти у відповідності до ідей гуманізації навчального процесу вищого закладу освіти. Відповідно до цього завдання, педагогічна освіта полягає не стільки в засвоєнні знань, набутті вмій і навичок, скільки у вихованні особистості студента, адже успіх освітньої діяльності вчителя в школі безпосередньо залежить від того, наскільки органічно розвивалась його особистість під час навчання у вузі.

Доводиться констатувати, що прагнення сучасної школи до побудови істинно гуманістичної освіти поки що мало відбилосся на перегляді мети, принципів, змісту, ідей, які лежать в основі педагогічної освіти. Однак зміна освітньої парадигми, безумовно, має вплинути й на спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя. Тому необхідний суттєвий перегляд системи цінностей і пріоритетів його професійної підготовки на основі висунення на чільне місце гуманістичних ідей та орієнтирів, пронизаних повагою до особистості учня, турботою про розвиток його сутнісних сил. У цьому плані методологічного значення набуває думка про те, що гуманізація педагогічної освіти має стати провідним критерієм успішності навчального процесу у вузі, а формування творчої особистості майбутнього вчителя – основою педагогічної освіти [6, с. 41].

Майбутній учитель має досягти достатнього рівня фахової та педагогічної культури, щоб бути здатним на гуманістичних засадах здійснювати освіту школярів. На думку деяких вчених, гуманізувати освіту зможе лише той учитель, особистість якого розвивалася у вузі теж на гуманістичній основі.

Важливо розкрити студентам освітній процес у школі таким, яким він є насправді, а не прикрашати його. Видаючи бажане за дійсне, викладачі

можуть створити серйозну проблему при адаптації випускників вузу до шкільної практики.

Проведене дослідження дає підстави для висновку, що урахування особистісних якостей майбутнього вчителя має величезне значення для вирішення завдань удосконалення його професійної підготовки. Тому вся фахова підготовка майбутніх учителів повинна орієнтуватися на формування педагогічних знань, в істинності яких вони не сумніваються.

Формування ставлення студентів до педагогічних знань як до істини має досягатися шляхом створення ситуацій самостійного доведення істинності цих знань, переживання почуття віри в їх істинності. Цьому сприятиме створення творчої атмосфери, що має базуватися на принципах педагогічної взаємодії, співтворчості, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальних завдань, корекції змісту і технології педагогічної підготовки з урахуванням професійних установок, ціннісних орієнтацій та мотивів, індивідуально-особистісних особливостей та можливостей майбутніх педагогів; максимальне наближення змісту навчальних занять з фахових дисциплін до шкільної практики.

В умовах зміни мети і завдань сучасної освіти, які визначаються варіативністю навчально-виховних закладів, розширенням інноваційних процесів тощо, виникає необхідність по-новому розглянути специфіку педагогічної діяльності. Учитель повинен добре орієнтуватися в різноманітних педагогічних технологіях, мати свою думку і вміти відстоювати її, правильно оцінювати свої можливості, бути готовим до прийняття відповідальних рішень.

Висновки. Виходячи з завдань, поставлених у дослідженні, нами визначено:

– Зміст професійної культури вчителя як особистісно опосередкованого утворення складає єдність трьох взаємопов'язаних компонентів: педагогічного, фахового та загальнокультурного, які взаємопроникають і взаємозумовлюють один одного, утворюючи неподільну, властиву окремій особистості якість, а також складають професійні переконання майбутнього вчителя.

– Формування професійних знань вимагає створення таких умов, які б забезпечували глибокий науковий рівень, логічну аргументацію педагогічної ідеї, яка цілеспрямовано розвиває у майбутніх учителів позитивне ставлення до педагогічних ідей, сприяє готовності застосування їх у майбутній педагогічній діяльності. Одним із можливих прийомів є використання педагогічних фактів, які підтверджують теоретичні положення;

– Важливою проблемою формування професійних знань майбутнього вчителя є орієнтація на нову філософію педагогічної освіти у відповідності до ідей гуманізації навчального процесу вищого закладу освіти. Відповідно до цього завдання, педагогічна освіта полягає не лише в засвоєнні знань, набутті вмінь і навичок, а й у вихованні особистості студента, адже успіх освітньої діяльності вчителя в школі

безпосередньо залежить від того, наскільки органічно розвивалась його особистість під час навчання у вузі.

Отже, при підготовці сучасного вчителя потрібно, насамперед, формувати його як творчу особистість, як індивідуальність, і лише потім – як професійного педагога, який володіє спеціальними знаннями.

Література

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э.Б. Абдуллин. – М.: Прометей, 1990. – 188 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л., 1961. – 98 с.
4. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г.М. Падалка. – Херсон, 1995. – 104 с.
5. Психологічний словник / [за ред. В.І. Войтка]. – К., 1982. – 215 с.
6. Ростовська Ю. О. Педагогічні проблеми формування професійних переконань майбутніх учителів / Ю.О. Ростовська // Наукові записки НДПУ: Психолого-педагогічні науки. – 2004. – № 1. – С. 39–42.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У ШКОЛЯРІВ

Градінович Ганна, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Кожен народ має свою систему виховання, яка відповідає його характерним рисам. У процесі виховання у людини, першочергово, формується світогляд і характер, а "характер і є саме той ґрунт, в якому корениться народність". Зараз, за словами, Тамари Кравченко "сучасне українське суспільство характеризується суперечливістю ціннісного простору, що виявляється в одночасному існуванні діаметрально протилежних ідей, поглядів, орієнтацій щодо провідних аспектів людської життєдіяльності" [1, с. 21]. Тому актуалізується проблема формування в молодого покоління національної свідомості як важливої складової успішної реалізації процесу соціалізації та її результату. Але проблема виховання національної свідомості у тому, що ще з часів панування Російської імперії була засвоєна певна стереотипна модель, яка полягала у комплексі меншовартості свого народу. Це накладає свій відбиток і на сучасність і тому більша частина населення підсвідомо визнає свою меншовартість. Усе це негативно позначається на соціалізації особистості при виборі нею дійсних цінностей, моральних преференцій,

адекватних способів поведінки. Питання формування національної самосвідомості привертають увагу багатьох науковців. До визначення сутності національної свідомості, розкриття її особливостей звертаються І.Бех, М.Боришевський, М.Рагозін, О.Сухомлинська, Г.Філіпчук, К.Чорна.

З філософської точки зору національна самосвідомість розглядається як "усвідомлення нацією себе як цілісності, своїх специфічних інтересів, своєї відмінності від інших націй, а також певний комплекс надій, ідей, уявлень, пов'язаний з майбутнім нації". Політологія тлумачить національну самосвідомість як "сукупність поглядів, знань, оцінок, ідеалів, які відображають специфічний зміст, рівень і особливості уявлень членів національно-етнічної спільноти про минуле, сучасне й майбутнє свого розвитку" [4, с. 231]. Важливо розуміти різницю між національною свідомістю та національною самосвідомістю. Національна самосвідомість є тією основою, цементам для формування національної свідомості, вона є певною характеристикою національної свідомості. На відміну від національної свідомості, що є синтезуючою формою уявлень національно-етнічної групи, національна самосвідомість є насамперед індивідуалізованою формою, що відображає ступінь засвоєння загальнонаціональної свідомості окремими представниками національно-етнічної спільноти. Педагогічне визначення національної самосвідомості включає в себе такі аспекти:

- ✓ усвідомлення індивідом себе часткою певної національної спільноти;
- ✓ оцінку себе як носія національних цінностей, що склалися в процесі історичного розвитку національної спільноти;
- ✓ самореалізацію як суб'єкта соціальної дійсності.

Основною задачею педагога є виховати національно свідому особистість, яка стане захист своєї держави, яка буде любити країну, поважати її минуле, боротися за краще майбутнє, бути частиною етнічної спільноти.

У своїй праці Осинець Р. поділяє ставлення до України, розбудови української незалежної держави на три рівні: високий, середній та низький.

Високий рівень характеризується активним, наступальним зацікавленим ставленням до власного народу та держави. Має місце орієнтація власних зусиль на розбудову української держави й української національної школи, підтримку народів, які борються проти колоніальних режимів. Індивід підтримує ідею національної консолідації суспільства в ім'я побудови демократичної заможної, сильної української держави. Характерна непримиренна протидія українським, антидержавним проявам.

Середній рівень. Ставлення до України позитивне. Сприймає незалежність України, але готовності докласти власних зусиль до її становлення не виявляє. Не сприймає національну ідею розбудови України. Не

підтримує зусилля національно-демократичних сил до злагоди у суспільстві. Національно-патріотична активність відсутня.

Низький рівень. Ставлення до України байдуже, а то й ненависне. Неприйняття української національної ідеї, державної незалежності України, атрибутів держави. Примиренне ставлення до антиукраїнських, антидержавних проявів. Вважає, що кризовий стан України викликаний розгромом СРСР, існуванням незалежної України [2, с. 19].

Тамара Кравченко на основі проведених експериментів характеризує ставлення до України (метод незакінчених речень) за трьома позиціями:

✓ позитивно-асоціативне (повага, як "до землі пращурів", гордість за "країну, в якій наш рід живе з давніх-давен");

✓ позитивно-узагальнююче ("гарна країна", "має можливості для розвитку на європейському рівні", "Батьківщина");

✓ негативне ("слабка країна", "це країна, в якій неможливо нормально жити", "це бідна країна, яка не має майбутнього") [1, с. 23].

За результати певних тестів, дослідниця зробила висновки щодо рівня національної свідомості підлітків: "для сучасних підлітків у загальному вимірі характерна недостатність сформованості національної самосвідомості, що актуалізує необхідність проведення не тільки теоретичних, а й практичних досліджень у цьому напрямі".

К. Чорна виділяє основні показники національної самосвідомості, до яких зараховує:

✓ знання рідної мови. Мова є "ключем" до оволодіння національної культури, вона містить у собі понятійно-термінологічний та лексичний ряди, які відтворюють життєдіяльність нації у всіх її аспектах. В.О.Сухомлинський у своїй книзі "Моральні заповіді дитинства і юності" звертається до учнів і молоді: "Знай. Бережи, збагачай велике духовне надбання свого народу – рідну українську мову. Це мова великого народу, великої культури".

✓ Культуру між етичних відносин. Культура між етичних відносин є реалізацією взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного й соціального життя. На теоретичному рівні цей аспект передбачає усвідомлення того, що всі народи мають вирішувати свою долю вільним волевиявленням і необхідно поважати особливості їхньої культури, їхній історичний досвід, ментальність [5, с. 22].

Національне виховання набуває особливого, морального смислу, оскільки сприяє розвитку духовного світу людини, готує її до життя, до служіння Батьківщини, народові. Національне виховання є суворий обов'язок перед народом. Вагомий внесок у створення національної системи виховання в Україні зробили Г.Сковорода, К.Ушинський, О.Духнович. Наприклад, саме О.Духнович на перший план ставив виховання у дітей почуття патріотизму. Основною метою національного виховання на сучасному етапі є передання вихованцям соціального досвіду, успадку-

вання ними духовних цінностей та надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування особистісних рис громадянина Української держави, духовності, моральності, розумової естетичної, правової, фізичної та екологічної культури.

Мета реалізується через завдання:

- ✓ Формування у вихованців національної свідомості й самосвідомості, любов до рідної землі, родини, українського народу, бажання працювати задля розквіту України, готовності її захищати;

- ✓ Виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки, формування правової культури;

- ✓ Забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, культури та історії свого народу

- ✓ Формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;

- ✓ Утвердження позицій загальнолюдської моралі;

- ✓ Формування соціальної активності вихованця через його у включення у процес державотворення;

- ✓ Розвиток індивідуальних здібностей і талантів, забезпечення умов для самореалізації [7, с. 499–500].

Основними напрямками національного виховання є:

- ✓ Безпосередньо формування національної свідомості й самосвідомості – найважливіших громадянських рис особистості – передбачає усвідомлення вихованцями своєї етнічної спільності, національних цінностей, відчуття національної приналежності до розбудови України, патріотизм, що сприяє утвердженню власної гідності, внутрішньої свободи.

- ✓ Патріотичне виховання – основа духовного розвитку особистості. Формування патріотичних почуттів означає створення високого ідеалу служіння рідному народові, готовності до героїчного подвигу в ім'я процвітання і незалежності України. Воно покликане формувати громадянина-патріота.

- ✓ Правове виховання спрямоване на прищеплення вихованцям поваги до Конституції України, її державних символів, прав і свобод громадянина.

Отже, у системі морального виховання, формування національної свідомості є важливим аспектом для створення гармонійно розвинутої особистості. На сучасному етапі національна самосвідомість учнів недостатньо розвинута, це актуалізує проблему розробки ефективних педагогічних технологій, стратегія і практика б яких сприяла оптимізації виховної роботи. Перед педагогами стоїть завдання виховати у дітей почуття національної гідності, любові до своєї держави і прагнення створити найкраще майбутнє для своєї країни. І важливо пам'ятати, що не кількість розроблених методик та проектів сприятиме вихованню національної свідомості, а власний приклад і життя. Адже ми маємо одну лише свою країну, яку вправі називати Батьківщиною, і варто цінувати той культурний та історичний спадок, який залишили нам предки.

Література

1. Кравченко Т. Національна самосвідомість як складова соціалізації підлітка / Т. Кравченко // Рідна школа. – 2008. – № 1–2. – С. 1–23.
2. Осинець Р. Критерії оцінки рівня сформованості національної самосвідомості особистості / Р. Осинець // Рідна школа. – 2000. – № 1. – с.17–19
3. Концепція національного виховання // Освіта. – 1996. – 7 серпня
4. Політологічний енциклопедичний словник: [навч. посібн. для студентів вищих навч. закладів]. – К.: Генеза, 1997. – с. 231.
5. Лебідь І. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи / І. Лебідь // Рідна школа. – 2001. – № 11.
6. Шмалько П. Національне виховання як цілісна система / П. Шмалько // Рідна школа. – 2000. – №7
7. Ягупов В.В. Педагогіка: [навч. посібник]. – К.: Либідь, 2002. – с. 497–506
8. Задорожна Л. Формування національної свідомості учнів під час навчання історії засобами усної народної творчості / Л. Задорожна // Рідна школа. – 2008. – № 11. – с.60–62.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Гузь Ольга, студентка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність теми. На постіндустріальному етапі розвитку суспільства великої ваги набувають уміння швидко орієнтуватися в інформаційних потоках, приймати усвідомлені відповідальні рішення, визначати власну позицію на основі морально-етичних установок, зорієнтованих на громадянські цінності. Ці якості учнівська молодь спроможна набути лише через створення "нового менталітету", який характеризується високим рівнем інтелекту, здатністю критично мислити, сталими моральними цінностями.

Здатність критично мислити є досить цінним вмінням для сучасної людини, вимушеної практично безперервно перебувати у комунікаційних та інших контактах з великою кількістю різноманітних індивідуальностей, відвідувати різні країни, змінювати заняття і місця праці. До цього додаються швидкі економічно-соціальні зміни і трансформація щоденного буття.

Критичне мислення – це не просто мисленнєвий процес, подібний до логічних, аналітичних, креативних та інших процесів мислення. Це мислення, яке на виході формує не лише вміння використовувати кілька відсотків операційних можливостей власного мозку (свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки, бачити проблему з різних сторін і т.

д.), а й – позицію, духовну наповненість особистості. І від форм та методів розвитку критичного мислення залежить, якою буде позиція підростаючого покоління, громадян України, світового співтовариства: відповідальною, толерантною, моральною чи нігілістичною, егоцентричною, потенційно руйнівною для суспільної стабільності.

Окремі аспекти дослідження інтелектуальної діяльності особистості, які тісно пов'язані з феноменом критичного мислення, були і є предметом глибоких теоретичних досліджень у різних наукових галузях: філософії, психології, педагогіці, кібернетичі, логіці тощо. Так, загальні теоретичні підвалини розумової діяльності людини було висвітлено в наукових працях зарубіжних (А. Анастасі, Дж. Брунер, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Ж. Піаже) і вітчизняних учених (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, К. Славська). Вивченню різних стилів мислення та пов'язаних з ними розумових стратегій особистості присвячені дослідження Б. Ананьєва, Д. Богоявленської, А. Брушлінського, В. Зінченка, Ю. Кулюткіна, Б. Ломова, І. Семенова, С. Степанова, О. Тихомирова, Б. Теплова, М. Холодної. Принципи рефлексивної регуляції розумової діяльності особистості були й залишаються у фокусі досліджень вітчизняних (Т. Воропай, Н. Воскресенська, Т. Олійник, С. Сисоєва, В. Слободчиков, О. Тягло, А. Хуторський, А. Шуман, Г. Щедровицький) і зарубіжних науковців (М. Вейнстайн, Дж. Дьюї, М. Ліпман, Д. Халперн та інші).

Мета дослідження полягає в аналізі наукової літератури щодо проблеми дослідження розвитку критичного мислення учнівської молоді.

Критичне мислення далеко не одразу стало об'єктом підвищеної уваги та зусиль науковців-педагогів. Спочатку багато років під різними кутами і аспектами розглядалася "критичність" та її вияви під час оцінки і самооцінки, контролю і самоконтролю учасників навчально-виховного процесу в середній і вищій школі – Ш.Амонашвілі, С.Векслер, В.Казаков, Л.Кондратьєва, Г.Липкіна, Л.Рибак, В.Синельников, Д.Халперн, П.Фрейре та інші.

У перших, за часом появи, працях 1960–х років відчувається значний вплив філософських теорій на визначення поняття "критичності" мислення і тих ознак, які свідчать про цей тип ментальної діяльності. Г.Липкіна та Л.Рибак зазначають, що "Критичність розуму характеризується умінням суворо оцінювати роботу думки (своєї і чужої), піддавати всебічній перевірці припущення, що висуваються, ретельно зважуючи всі доводи за і проти; умінням дивитися на свої (і чужі) припущення як на гіпотези, що потребують перевірки" [5, с. 3].

Український дослідник В.Майборода ще на початку дев'яностих років минулого століття звернув увагу на необхідність формування навичок критичного мислення у сучасної української молоді. У своїй праці "Розвиток критичного мислення спеціалістів при вивченні питань історії професійної освіти" він розглядає технології, які допомагають

педагогу зробити навчально-виховний процес більш цікавим, різноманітним, ефективним, демократичним [6].

Ключовою передумовою для появи ознак критичності мислення є автономія особистості, достатній рівень її незалежності і переконання у власних спроможностях.

На наш погляд, досить вдалий аналіз цієї ситуації провів О.Тихомиров: "Критичність як діяльність оцінного аналізу по відношенню до себе і своїх гіпотез є необхідною і корисною на стадії розсудливого мислення і може бути протипоказаною під час роботи уяви, при висуненні нових ідей і постановці нових цілей" [9, с. 198–199]. Дійсно, саме критичність дає змогу уникнути небезпеки пояснення якоїсь події чи ситуації на основі відомого правила некритичного мислення – якщо "після того", то обов'язково і "внаслідок (чи під впливом) того". Такі підходи характерні для примітивних, архаїчних і некритичних типів мислення, які, на жаль, не зникли на планеті і, час від часу, породжують прояви міжнаціональних та інших конфліктів і проблем.

Окремі науковці досліджували роль критичності, як риси мислення під час процесу входження особистості в соціум. Науковці СРСР загалом вважали її позитивною і рекомендували формувати цю рису у навчальних закладах, особливо акцентуючи на системі вищої освіти. У вже згаданій праці Г.І.Липкіної і Л.А.Рибакі критичність мислення, спроможність швидкої і об'єктивної оцінки ситуації, успішного вибору траєкторії і засобів вирішення особистісних і професійних проблем, звичайно, сприяють успішній адаптації молодого спеціаліста на початку свого трудового життя, підтримують успішність самоствердження і подальшого особистісного зростання [5].

На початку ХХ століття обґрунтування критичного мислення знаходимо у працях Д.Д'юї: "Сутністю критичного мислення є затримана думка; а сутністю цієї затримки є дослідження природи проблеми, перш ніж приступити до спроб її вирішення. Це більш, ніж будь-що інше, перетворює простий висновок у перевірений висновок, а висновок, що отримали, – в доказ" [10, с. 73].

З 1970–х років, спершу за рубежом, а, значно пізніше, і в СРСР, все частіше стало використовуватися словосполучення "*критичне мислення*", яке більш точно, порівняно із "*критичністю мислення*", відображало головні аспекти того типу ментального процесу, який вважали бажаним і широко застосовним як у професійній діяльності, так і під час виконання обов'язків громадянина – члена суспільства.

Вимоги до особистості, спроможної мислити критично, висвітлені у працях М.Боришевського. Вчений вважає, що для людин, яка здатна критично мислити, характерна "наявність власних об'єктивних оцінок, поглядів на різні життєві явища, події, саму людину, сенс її життя і, завдяки цьому, вироблення вміння протистояти експансивному нав'язуванню ззовні готових еталонів, орієнтацій" [2, с. 26–33]. Подібна сміливість і

об'єктивність у висловлюваннях є характерною ознакою пострадянського періоду, коли науковці України чи Росії отримали змогу так само неупереджено і глибоко аналізувати людину, систему освіти і суспільство, як і їх колеги за рубежом.

Цікавими для нашого дослідження є визначення науковців і педагогів США. Американці стверджують, що критичне мислення – це "активність розуму, спрямованого на виявлення і виправлення своїх помилок", розглядаючи його як "особливий вид мислення, що має на меті оцінку ідей. Більш вузько воно пов'язане з перевіркою точності тверджень і обґрунтованістю розмірковувань"; як "систематичну оцінку аргументів, засновану на ясних раціональних критеріях".

Зокрема, Д.Халперн зазначає, що "Критичне мислення – це використання навиків або стратегій пізнання, які збільшують вірогідність отримання очікуваного результату. Цей термін використовується для визначення процесу мислення, що є цілеспрямованим, мотивованим, і направленим на досягнення мети – подібний тип мислення залучений до процесу рішення задач, формулювання висновків, обчислення вірогідностей і прийняття рішень, коли суб'єкт використовує навички, які змістовні та ефективні в певному контексті та типі мисленнєвого завдання. Критичне мислення також включає в себе оцінку процесу роздумів – роздуми, котрі переходять в висновки, підлягають аналізу факторів, що привели до прийняття рішення. Критичним мисленням зачасти називається спрямоване мислення, так як воно сфокусовано на досягнення бажаного результату. Слово "критичнее", що використовується у визначенні, передбачає оцінний компонент. Коли ми мислимо критично, ми оцінюємо результати своїх мисленнєвих процесів – наскільки правильне прийняте нами рішення або наскільки вдало ми справилися з поставленою задачею. Критичне мислення також включає в себе оцінку самого мисленнєвого процесу – ходу міркувань, які привели до наших висновків, або тих чинників, які ми врахували при прийнятті рішення. Критичне мислення інколи називають скерованим мисленням, оскільки воно скероване на отримання результату" [10, с. 22].

Американський філософ і педагог Джон Д'юї вважає, що критичне мислення виникає тоді, коли учні починають займатися конкретною проблемою. "Головне питання, котре має бути задане з приводу ситуації або явища, взятого за точку відправлення процесу навчання, є питання про те, якого типу проблеми вони породжують" [10]. На думку Д'юї, зосередження на проблемі буде стимулювати природну допитливість учня та спонукати їх до критичного мислення. "Тільки у двобої з конкретною проблемою, в пошуках власного виходу із складної ситуації, що склалася, (учень) дійсно думає".

Розглядаючи критичне мислення, як основу демократичного навчання, доктор філології, професор Монтклерського державного університету (США) М.Вайнштейн опирається на визначення, запропоноване

Метью Ліпманом. Він, зокрема, вважає, що критичне мислення є "майстерне, відповідальне мислення, яке приводить до правильного висновку, бо воно а) ґрунтується на певних критеріях; б) є самокоригу-ючим і в) відповідає контексту..." [3, с. 50].

"Критичне мислення означає мислення оціночне, рефлексивне, – вважають І.Загашев та С.Заїр-Бек, – це відкрите мислення, що не визнає догм, яке розвивається шляхом нашарування нової інформації на власний життєвий досвід" [4]. В цьому він вбачає основну відмінність критичного мислення від мислення творчого, яке не передбачає оцінювання, а має на меті продукування нових ідей, що виходять за рамки життєвого досвіду, зовнішніх норм та правил. Але, зауважують вони, досить складно розмежувати критичне і творче мислення. Тому, у своєму визначенні, він поєднує ці два види мислення: "Критичне мислення – це точка відліку для творчого мислення, більше того, і критичне, і творче мислення розвиваються в синтезі, взаємообумовлено" [4].

Російські науковці В.Попков та А.Коржуєв розглядають у своїй праці "Дидактика вищої школи" критичний стиль мислення студентів, що передбачає "сформованість у студентів умінь та навиків особливого виду діяльності, який в психології та педагогіці отримав назву рефлексивно-оціночної діяльності". Поняття "оціночна діяльність" вони визначають як "активну взаємодію людини з оточуючим світом, спрямовану на з'ясування його якісної неоднозначності з точки зору наявності або відсутності в ньому життєво важливих цінностей, а також на вибір із цих цінностей таких, які є для людини найбільш актуальними" [8, с. 100].

Російський академік М.Махмутов вважає, що "критичне мислення можна визначити як здатність людини: а) бачити невідповідність висловлення (думки) або поведінки іншої людини загальноприйнятому стилю або нормам поведінки або власному уявленню про них; б) усвідомлювати істинність або хибність теорії, положення, алогічність висловлення та реагувати на них; в) уміти відмежовувати хибне, невірне від правильного, вірного; аналізувати, доводити істинність або хибність, оцінювати предмет, задачу, показувати зразок висловлювання, поведінки і т.д. Критичне мислення є невід'ємним компонентом творчого і латерального та не існує поза зв'язком із ними" [7, с. 94].

Одна з істотних рис сьогодення – звернення до дослідження і використання критичного мислення не лише психологів, а й педагогів. В Україні – це О.Белкіна, М.Вайнштейн, І.Гудзик, В.Євдокімов, Н.Кірпота, О.Кочерга, Н.Кравченко, В.Кушнір, М.Красовицький, О.Лабенко, П.Лушин, В.Майборода, Л.Масол, М.Меєрович, Т.Олійник, Ю.Стежко, О.Тягло, Т.Хачумян та інші.

Н.Кірпота ототожнює критичне і творче мислення у роботі педагога: "Від учителя вимагається створення такої внутрішньої напруженості думки в процесі навчання, яка сприяла б активізації та мобілізації сили

волі та здібностей школярів, розвивала б їхнє самостійне творче (критичне) мислення" [1, с. 72].

О.Белкіна визначає критичне мислення як "протидію конформізму та духовному рабству. Це – здатність людини (природна або вихована) до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, наукових знань, думок і тверджень інших людей, вміння бачити їх позитивні та негативні сторони; а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій" [1, с. 37].

Т.Хачумян у своєму дослідженні провела співставлення багатьох точок зору й сформувала інтегровано-узагальнене визначення: "Характерними ознаками критичного мислення є: вироблення стратегій прийняття правильних рішень у розв'язанні будь-яких завдань на основі здобуття, аналізу, опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, перевірочних, контролюючих, оцінних), які виконуються стосовно будь-якого об'єкта чи явища, зокрема і власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок та поглядів, вияв власної позиції, об'єктивне оцінювання процесу і результатів як своєї, так і сторонньої діяльності" [11].

Отже, аналіз наукових праць дав змогу констатувати наявність стійкого інтересу до вивчення поняття "критичне мислення" в різні історичні часи. Його зміст та умови розвитку вивчалися представниками різних наук і є сплавом філософського, психологічного, педагогічного, логічного та соціологічного знання.

Література

1. Белкіна О.В. Критичне мислення учнів початкових класів / О. В. Белкіна // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 4. – С. 35 – 37.
2. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26 – 33.
3. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання / М. Вайнштейн // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 34 – 38.
4. Загашев І.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – М.: "Скифия", 2003. – 284 с.
5. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. – М.: Просвещение, 1968. – 142 с.
6. Майборода В.К. Розвиток критичного мислення спеціалістів при вивченні питань історії професійної освіти / В. К. Майборода // Розвиток критичного мислення: Зб. наук. праць. – Х., 1994. – С. 34 – 46.
7. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления / М. И. Махмутов // Педагогіка. – 2001. – № 10. – С. 92 – 96.
8. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М.: Академия, 2001. – 136 с.
9. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

10. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

11. Хачумян Т.І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій: Автореф. дис... к. п. наук: 13.00.09 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 20 с.

СОФІЯ РУСОВА ПРО ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ

Давиденко Віта, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

Софія Русова – педагог світового рівня. Її педагогіка будується на глибокому знанні вітчизняних і зарубіжних педагогічних і психологічних теорій. Софія Русова, палко відстоюючи ідею національної освіти, водночас, творчо аналізуючи зарубіжний досвід, намагалась виокремити ті ідеї, які б сприяли реформуванню української системи освіти на основі найсучасніших наукових досягнень, пише про неї Є. І. Коваленко.

С.Русова зазначала, що виховання обіймає великий комплекс різних напрямів. Розрізняють такі види виховання: 1) фізичне виховання дитини, 2) інтелектуальний розвиток дитини, 3) розвиток волі й характеру, 4) естетичне виховання, 5) моральне виховання й розвиток почувань, 6) соціальне виховання, 7) сучасні ідеали виховання, що об'єднують усю справу і доводять її до гармонії.

За Русовою естетичне виховання має велике значення в боротьбі з хуліганством і з статевою розбещеністю. Вона підкреслювала, що сучасне життя зруйнувало всі етичні підвалини, що народ наш систематичним знищенням його культури втратив зв'язок із своїм минулим і зневірився в майбутньому, не чекаючи нізвідки ні втіхи, ні надії, він впадав в апатію щодо добра і зла. У такі часи невтримна молодь, не маючи ані стерня, ані компаса, звичайно хапається жити якомога більш розбещено, щоб взяти від сучасного життя найгрубішої насолоди. Ця розбещеність труїла фізичне здоров'я і спустошувала душу: усі і кожний з молоді почував себе страшенно самотнім, відірваним від усього свого оточення. На думку Софії Федорівни, естетичні враження, об'єднуючи молодь, можуть стати певним ґрунтом створення різних гуртків, які складають хори, організують вистави, разом з такими конкретними завданнями вони мусять ставити собі й ідеально етичну мету – взаємної допомоги в напрямі етичного самовиховання. Естетичне виховання складається з цілої низки вражень, які утворюють суцільну атмосферу краси, де немає місця ані для бруду, ані для злого, бо настрої краси мимоволі зливаються з настроєм добра і правди. Засобами для естетичного виховання у

першу чергу є пісня, музика. Музика є саме демократичне з мистецтв і разом з тим саме високе. У кожній вечірній школі має бути організований хор і хористи мусять вчитися нот. Для викладачів з історії культури бажане також знання історія музики, її значення, як релігійне, так і життєве, потрібне знайомство зі своїми рідними циклами пісень (обрядові, чумацькі, косарські, весільні, пісні історичні, пісні про кохання, побутові), важливо вияснити, за яких умов вони склалися, щоб ясним став той тісний зв'язок, який музика має з життям, з психологічним настроєм громадянства.

С.Русова відзначала, що перше музичне виховання звичайно будується на національному ґрунті – через рідну пісню, рідний інструмент. Треба вчити дітей враховуючи їх інтереси: хто хоче грати на кобзі, хто на скрипці, улаштувати не тільки хори, а й оркестри з національних інструментів і дати їм організований лад. НА її думку, немає жодного чинника, який так сприяв би пробудженню національної свідомості, як колективне слухання своєї рідної пісні, як її гарне хорове виконання.

Поруч з музикою повстає другий художній чинник, це – театр. Театр – один з найдавніших громадських інститутів, бо він ґрунтується на людському інстинктові. Драматичний інстинкт, стверджує С.Русова, існує в усіх людей, у кого дужче себе виявляє, у кого слабкіше, безпосередньо виявляють його діти в своїх іграх і розвагах. Цей активний драматичний інстинкт протягом історії людської культури теж виявився в різноманітних формах. С.Русова простежує його розвиток різні історичні періоди, так дикуни, захоплення боротьбою, війною, перемогою над сусідніми народами, в своїх розвагах з приводу того або іншого свята робили військові вистави, брали військове вбрання, скакали, кричали, билися наче в справжній бійці. Інші народи, захоплені мисливством, ловом, гралися, наче переслідують того або іншого звіра і тут на цих драматизованих бійках, ловах ці дикі народи навчалися різних нових хитрощів і заходів для справжньої війни або полювання.

В античну епоху люди захоплювались релігійним і героїчним настроєм і робили вистави, в яких виводили постаті богів поруч з ушавленими героями свого рідного краю. Народився цікавий для всіх театр, в якому автори і виконавці виявляли чималий драматичний хист, – такий театр був найкращим у греків, де справді розгорталося все життя тогочасної Греції.

В наш час пасивний інстинкт виявляється в зацікавленості, з якою діти ставляться до всяких "видовищ", як, наприклад, виїзд пожежної сторожі, сама пожежа, похорон, усякі процесії вуличні, де є багато руху, багато людей і особливі обряди при виконанні справи. Тим сильніше цікавить їх кінематограф, театральні вистави.

Драматичний гурток, забезпечений музичним супроводом – це велика сила для громадського виховання і для художньої освіти.

Бажано, щоб в цих гуртках був добрий керманіч, який не тільки навчав би їх грати, але давав би загальне розуміння драматичного мистецтва.

У своїй праці "Позашкільна освіта і шляхи її проведення" С.Русова відзначає, що музика і драматичні вистави настільки рідні нашому народові, що він з давніх часів має свою чудову пісню, а в далекі часи утворення нашої літератури склав чимало своїх театральних творів, почасти релігійного змісту, перейнятого від поляків, почасти сатиричного; такі твори склалися колишніми учнями Києво-Могилянської академії, Харківської колегії. Це прості засоби художнього виховання. Але існують ще й інші, які розвивають вже не тільки слух, не тільки різні емоції журби та радості; треба звертати увагу ще й на розвиток малярства, краси фарб і форми. Серед цих заходів великого значення С.Русова надавала періодичним мандрівним виставками таких творів. Вчена рекомендує складати різні колекції картин, одні – великі для розташування на стінах, в готових рамах, інші – невеличкі, для альбомів. Кожна колекція має свою ціну. Малюнки гуртувати за змістом – пейзажі, жанр, історичні і т.п. Виставки треба оголошувати окремими афішами на кольоровому папері і розклеювати їх на найбільш людних місцях.

Окрім малюнків, мандрівні мистецькі виставки розвозять різні вироби кустарні (доморобні) й інші – різьбярські, ткацькі вироби. Вишивання, – все те ширить розуміння краси і спонукає працювати якнайкраще, щоб порівняти свої вироби зі зразковими. Інколи виставка залишає дещо з свого матеріалу в селі, де є музеї, щоб ті зразки поповнили колекції музею. Крім завдання ширити мистецьке виховання, мандрівні виставки ставлять собі завданням взагалі популяризувати науку. Цілі гуртки вчителів складають цикли знання з географії, з історії, з природознавства: збираються картини, різні знаряддя наочні, і коли все це розташовується, лектори роблять свої виклади. Поради С.Русової знаходять сьогодні багатьох послідовників в системі дошкільної, шкільної та позашкільної освіти.

Література

1. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: наук.–метод. посіб. / за ред. В. Г. Слюсаренко, О. В. Проскури. – К.: ІЗМН, 1998. – 196 с.
2. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн. 1 / Софія Федорівна Русова; за ред.. С. І. Коваленко, І. М.Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 272 с.
3. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / Софія Федорівна Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
4. Русова С.Ф. Дошкільне виховання / Софія Федорівна Русова. – Катеринослав, 1918. – 162 с.
5. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн. 3 / Софія Федорівна Русова; за ред.. С. І. Коваленко, – Чернівці, 2008. – 240 с.

ОЦІНКА СОФІЄЮ РУСОВОЮ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ О.ДЕКРОЛІ

Дворнік Оксана, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

Розглядаючи організаційні форми навчання, Софія Федорівна Русова намагається поєднати класично-урочну систему з новими підходами до організації навчання, характерними для реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття (наприклад, методика О.Декролі та ін.)

Слід зазначити, що С.Русова при будь-яких організаційних формах процесу навчання вирішальну роль відводила вчителю і покладала на нього відповідальність за розвиток і навчання дитини.

Суттєвими ознаками поняття "організаційна форма" вона виділяє: розподіл навчального-організаційних функцій, характер спілкування; добір і послідовність ланок навчальної роботи; режим – часовий і просторовий. Форми навчання, на її думку, змінюються із зміною теми, змісту, методів навчання, а також із зміною самого суспільства. Проблему організаційних форм навчання С.Русова розглядає в історичному аспекті.

Найефективнішою формою навчального процесу вона вважає індивідуальне навчання. Таке навчання, як вважала педагог, враховує особливості розвитку дитини, індивідуальний темп навчання. Проте, значне розширення шкільної системи, зумовлене зростанням міст, розвитком торговельних відносин, промисловості, показали низьку економічну ефективність індивідуального навчання. Виникла об'єктивна необхідність вдосконалення організаційних форм навчання з тим, щоб охопити якомога більшу кількість учнів. На зміну індивідуальному навчанню приходять класно-урочна система організація навчальної діяльності.

С.Русова з великим інтересом слідкувала за пошуками нових форм і методів навчання, якими була багата реформаторська педагогіка. Зокрема, вона проявляла значний інтерес до американських і бельгійських педагогів, які прагнули процес навчання зробити цікавим і творчим. Її приваблювала методика Жана Овіда Декролі (1871–1932), відомого бельгійського педагога, психолога і лікаря, який усе навчання розглядав як "поступове пробудження інтересу дітей до життя".

Декролі також працював і коло недорозвинених дітей, виступав у педагогічних бельгійських журналах із гарячою проповіддю мануїлізму проти вербалізму, щобто захищав принципи трудового виховання, залучення праці у процес навчання. У Брюсселі відкрив школу, якій дав назву "Школа Життя для Життя". Тут панував принцип самонавчання; враховуючи, що існувала ця школа для старших дітей, навчання в ній було спрямоване на пробудження творчих сил дітей, задоволення їх цікавості багатим і систематичним матеріалом. Творчі сили діти виявляли у своїх самостійних описах, у збиранні відповідних матеріалів і

малюнків до змісту занять. У кінцевому результаті, – визначає С.Русова, дитина зі школи "Життя" почувала себе свідомим членом того широкого життя, що не обмежується класною кімнатою, але охоплює ширше суспільство, всіх живих істот; вона не тільки відчуває себе членом цього ширшого світу, але розуміє й свої обов'язки перед ним, визначаючи їх в найближчому своєму оточенні й розуміючи відносини малого світу до загального, тобто, розуміючи ті життєві відносини, які зв'язують рідний народ із усіма іншими. Це вже новий соціальний елемент, який Декролі цілком психологічно вводить у виховання й навчання дітей 6–12 літ. У його школі єднається чітко організований індивідуальний напрямок виховання з широкою соціалізацією, як самого шкільного життя, так і програми навчання.

З точки зору С.Русової, метод О.Декролі є методом об'єднання спостережень і асоціацій, проведений від початку і до кінця активною працею самих дітей. Таке навчання, як вважала С.Русова, не може не викликати зацікавленість учнів, воно дає дітям свідоме розуміння своєї особи, свого – "я"; знайомить з умовами фізичного та соціального осередку, а його програма початкового навчання (метод Декролі перевірений на дітях 7–12–14 років), на її думку, пов'язана з найближчими інтересами, потребами і функціями кожної живої істоти (потреба їсти, дихати; потреба боротьби з негодою; потреба захисту проти різних небезпек та ворогів; потреба працювати і спочивати).

С.Русова визнає, що за методикою Декролі навчання проводиться лише шляхом безпосередніх спостережень, добре розвинених асоціацій і активного опрацювання матеріалу навчання. Вона поділяла думку бельгійського педагога, що "все наше духовне життя складається з таких процесів, як передчувати – думати – чинити і виявляти". Для пояснення цього методу і програми Декролі, С.Русова наводить приклад, як він проводить знайомство з вогнем.

"Вогонь. Спостереження над вогнем. Добування вогню. Процес горіння різних речей. Добрі і погані провідники тепла. Променисте тепло. Тепло і рослинність. Рідини, що горять: ефір, нафта, алкоголь.

Досліди: Скляна палочка і металева дротинка: що з них скоріше нагріється? Посуд, повний кип'ячої води, покритий полотном, вовною, бавовною; де вода швидше холодне? Виміри температури різних речей. Свічка, запалена в зачиненій пляшці. Вплив тепла на тверді тіла, на рідини, на газу. Добування вогню тертям, ударом, камінцями, деревом. Що горить без полум'я? Нащо воду гріють зі споду? Де тепліше – на підлозі чи під стелею і т.д. Такі уроки проводяться місяць. Дітям дають різні самостійні завдання для виконання вдома. Дітей знайомлять зі способами вживання вогню, розглядають грубки, їх конструкцію, роблять екскурсії на фабрики. Значення вогню в господарстві, в житті; різне паливо, ремесла, зв'язані з вогнем. Самостійна праця учнів – малюнки, ліпка. Вислів у мові; назвати різноманітні форми вогню; дати описи пожежі, інших явищ, зв'язаних з вогнем; зібрати

народні прислів'я; мімікою, або грою виявити якусь функцію вогню; назвати теплі країни, їх фауну та флору (географічне значення). Тепло, як продуктивна сила (тут ідуть асоціації у просторі). Конго – країна екваторіальна. Асоціація в часі. Вогонь в давньоминулих часах, спалення мучеників, спроба вогнем; Весталки, онепоклонники, купальські вогні і т.п. Драматизація старих легенд. Світло і тіні, користь і небезпека від вогню. В гімнастиці різні рухи, зв'язані з вогнем. Читання на цю ж тему; ігри та диктант. Вірші, декламація на тему вогню" [3].

Цінність методики Декролі, на думку С.Русової, полягає в тому, що вона поєднувала діяльність вчителя з безпосередньою діяльністю учнів, включаючи їх в різноманітні активні форми роботи (досліди, лабораторні заняття, драматизацію тощо).

А також, стрижневими в теорії та методиці навчання О.Декролі С.Русова вважала: врахування природних потреб, природних зацікавлень дитини і на цій основі створення "осередків її інтересу"; увагу педагога до розвитку почуттів вихованців і опору на трудовий принцип.

Справжнім переворотом у методиці навчання назвала "психологічну теорію глобальності дитячого мислення", розроблену О.Декролі. Суть її в тому, що "діти увласняють собі предмети в загальному уявленні без деталей, якими дитина щойно поволі доповнює загальний образ". За переконанням С.Русової, глобалізація захоплює дітей, бо "цілком відповідає їх шляхові самонавчання", оберігає від перевтоми. Вчена виділила три психічні процеси, на яких ґрунтується методика О.Декролі: обсервація – спостереження самої дитини; асоціація, яка "ставить кожний спостережений предмет або явище у близьке чи далеке відношення до інших чимось подібних предметів", і процес "виявлення дітьми своїх вражень" – через мову, малюнок, працю, гру, драматизацію.

С.Русова звертає увагу на важливе питання: Чому саме найпотрібніше вчити дітей? Його намагаються розв'язати спільними зусиллями педагоги, психологи і соціологи. У зв'язку з цим С.Русова звертається до досвіду Декролі, стверджуючи, що для підготовчого віку дітей (6–12 літ) Декролі дав справді найкращу програму, в якій суцільно усі знання відкриває дитина в зв'язку одне з другим, осяяна красою поезії та мистецтва. Малюнки дітей у школі Декролі дуже оригінальні і передають виразно їх переживання, їх уявлення про ті чи інші предмети навчання. Часто як метод навчання в школі влаштовують вистави, на які самі діти пишуть тексти, взяті або з життя школи або з навколишніх вражень. Діти виховуються всебічно, без кар, в атмосфері товаритства, праці й зацікавлення навчанням. С.Русова зазначає, що система Декролі щодали шириться і в Європі і в Америці, навіть і в Аргентині знаходиться його школа. Декілька шкіл Декролі мають у Бельгії державну грошову підтримку. Позитивним в системі Декролі є те, що він, як лікар і психолог, дуже цікаво проводить у всіх своїх школах психологічні спостереження над дітьми. Програми його психічних досліджень дітей дуже детальні і гарно висвітлюють різні процеси дитячого душевного життя. Ці спостереження торкаються більше малого віку дітей, так як і весь курс

навчання в школах Декролі найкраще розроблений для дітей до 12 літ. Тут дійсно реалізуються найголовніші принципи нової педагогіки. На певному психологічному ґрунті проводять учителі індивідуальне виховання, утворюють соціальне життя учнів, викликають усі їх творчі сили і дають підготовку до життя.

Отже, на якому б новому методі навчання не спиняла своєї уваги С.Русова, скрізь вона відзначала і високо оцінювала значення самостійної праці учнів, остаточного опрацювання самим учнем навчального матеріалу.

С.Русова була зацікавлена в тому, щоб нові методи О.Декролі були широко застосовані в практиці роботи дошкільних закладів і шкіл України. Тому таку форму організації навчання як урок, виходячи з принципу єдиної (трудової) школи, вона розглядала не як пасивне сприймання поданого матеріалу, а як активну форму. Учні мають власною, самостійною творчою працею за допомогою вчителя досягати поставленої мети уроку.

В дидактиці С.Русової проблема методів навчання займає важливе місце. Поділяючи дидактику на дві частини, організаційну і методичну, С.Русова вважала, що перша вивчає основоположні принципи і форми навчання; друга, методична дидактика, є застосуванням основ організаційної дидактики до методики викладання окремих навчальних дисциплін.

В дидактиці С.Русової можна виділити декілька класифікацій методів навчання: за характером мислення; за джерелом знань; за характером роботи. Отже, з точки зору С.Русової ці методи не виключають один одного, а можуть вживатися одноразово як взаємодоповнювачі.

Література

1. Коваленко Є.І., Пінчук І.М.. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / За ред. Є.І. Коваленко – Ніжин, НДПІ, 1998, 214 с.
2. Русова С.Ф.: Вибрані педагогічні твори: У 4 кн./ За загальною редакцією Є.І. Коваленко; У порядн., прим. Є.І. Коваленко, О.М. Таран – Чернігів: КП "Видавництво "Чернігівські обереги", 2009. – 382 с.
3. С.Русова. Дидактика., – Прага, "Сіяч", 1925. с.124.

СОФІЯ РУСОВА ПРО ДИТЯЧІ ІГРИ

Євтушенко Г.В., студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

Батьком гри в Німеччині називають Гутс-Мутс, він звернув увагу на поширення забав у всі часи, у всіх народів, на їх велику кількість, на здібність людства їх вигадувати, на їх добрий вплив на здоров'я, на те, що вони виникають із природного нахилу до діяльності. У грі для того, хто бавився, немає іншої мети, крім задоволення нахилу вільного

вживання своїх сил. Німецький поет Віланд каже: Гра є перше й єдине заняття в дитинстві, що залишається приємним і під час молодості. Наскільки праця тяжка, настільки мистецтво наближається до гри. Гра живе у цілому світі, на ній відбивається расовий і національний впливи. Ніколи людина не виявляє себе так безпосередньо, як у грі.

Гра є показник характеру й темпераменту й народу й дитини. У грі дитина не може вдавати щось штучне, бо вона в ній живе цілком природно, безпосередньо відбиває лише ті почуття, якими вона ж той момент живе. Сама гра найкраще витворює дитину, вона є відбитком життя у зменшеному вигляді, а тому вона виховує дитину, якнайкраще розвиває її тіло й душу. Фребель казав: Гра найчистіша, найбільш натхненна діяльність дитинства, вона є складовою людського співжиття, що об'єднує людей. Вона є джерелом всього доброго, це є початкові сторінки її життя. Гра й мова – ціле життя дитини: діти, що вміють бавитися, завжди найкращі учні. Шіллер каже: "Людина є тільки тоді людина, коли вона грає". Паола Ломброзо каже: "Щоб сприйняти всю гнітючу силу вражень, дитина потребує гри, як шовковичний хробачок потребує павутиння, щоб загорнутись у кукон і стати лялечкою". Найкращий дослід дитячих забав маємо у Колодці. Він, між іншим, помічає ігри навіть у комах – мурашки граються, женуться один за одним. Дитина, що не грає, перестає бути дитиною. Фребель каже, що гра є вищий вияв людського розвитку в перші роки життя, вона вільно відбиває зміст душі дитини. Він ділить ігри на три групи:

- 1) Наслідкування реального життя.
- 2) Наслідкування того, що придбано у школі.
- 3) Продукти творчої діяльності.

Пані Шабрейль ділить ігри на:

- 1) рухавки,
- 2) ігри з іграшками,
- 3) гімнастичні ігри зі співами,
- 4) розумові ігри.

У словнику Бюісона ігри поділені на:

- 1) рухавки без допомоги знаряддя,
- 2) рухавки з таким знаряддям,
- 3) спокійні ігри з іграшками,
- 4) гімнастичні ігри,
- 5) розумовий відпочинок,
- 6) розумові гри,
- 7) громадські гри.

Колодці вважає найкращою класифікацією Фонсайрифа, гігієніста університету в Монпельє:

- 1) гри, що розвивають м'язову діяльність,
- 2) що розвивають рухливість і влучність,
- 3) що розвивають гнучкість і красу рухів,

- 4) що розвивають органи сприймання,
- 5) що розвивають розумові здібності.

Є ще для дівчаток ігри, що розвивають почуття материнства та господарства. Багато є ігор таких, що розвивають спеціально дитячі зовнішні органи відчуття – зір (око) стрільбою з лука, з малої пістолі горохом, щоб добре влучати. Для розвитку слуху можна з дітками стежити, як поволі затихає який-небудь звук – бій годинника, клавіра дзвінка, давати вгадувати різні тони різних інструментів, скляних пластин. Для розвитку руки: гра великим м'ячем і маленьким. Для розвитку пам'яті має значення драматизація, при якій діти мусять пам'ятати слова пісні, рухи. Треба зазначити моральний вплив на виховання чесності, доброго ставлення до товаришів, а також самоповаги.

Руссо вимагає природних ігор, а не штучних, бо природне є добре. Чим більше діти матимуть волі рухів, тим менше плакатимуть. Хай дитина ходить, коли вона того бажає, й сидить, коли хоче. Кант так само вважає, що найкращими забавами є ті, де поруч із зручністю вправляють і органи почуття. Він визнає гру в м'яч, піжмурки, паперового змія, гойдалку. Німецьки педегоги відмічають такі ігри: дзигу, обруч, кидання в ціль, боротьбу, гтлку, іграшки, що сприяють освіті.

Гра, на думку Фребеля, є вільний і необхідний вияв того внутрішнього, що має потребу влитися назовні. Гра в дитинстві є не пустуванням, вона має велике й глибоке значення, її треба плекати й виховувати; ігри дитинства – то є зерно усього майбутнього, бо в них відбиваються риси й нахили дитини. Ігри мають різну мету: одні служать засобом для вправ, для виявлення й розвитку сил, інші – для виявлення тих уявлень, що склалися у дитини про якісь речі або явища. Гра потрібна й дорослій людині, як гарний спочинок.

Дуже гарно іграми виховувати почуття краси: воно потрібне, бо з ним тісно пов'язане почуття добра, одне виклика інше. Треба тільки, щоб краса була дітям зрозуміла; коли оглядаєш магазини, бачиш намагання надати краси іграшкам і знаряддям, що вживають діти. Багато можна скласти ігор для розвитку почуття зовнішніх органів чуття і для розвитку арифметичних і географічних понять для старших дітей, але в усіх випадках треба намагатися найкращих наслідків для виховання. Остаточо Колодці каже: "Гра є найкращим засобом для розвитку й зміцнення тіла, для розвитку духовного життя, для придбання напростішого знання – про форми, віддаль, рухи, числа, кольори, зовнішні прикмети різних речей, найпростіших явищ".

Слід відзначити належну увагу С.Русової до дитячої гри. Вона зазначала, що коли дорослі пропонують дітям якусь нову гру, забавку, то треба своїм настроєм добре захопити їх, добре пояснити їм правила, гуртом обмірковувати порядок гри, дати дітям можливість висловити свої думки і бажання та обов'язково кілька разів разом з дітьми взяти участь у грі.

Софія Русова великого значення надавала народним іграм. Вона казала, що це вуличні забавки наших дітей. Відзначала скільки в них енергії, самостримування, веселощів і творчості, товариського поведження. Вона вважала, що шляхом гри дитина по-справжньому формує свій характер, вдачу, зміцнює дисципліну і волю. Загальну класифікацію ігор С. Русова збагачує народними іграми, дає їм обґрунтування як давньому засобу виховання і навчання дітей, нескінченному джерелу духовних сил, патріотичних почуттів, формування характеру і світогляду дошкільнят. Ці ігри прилучають дітей до народної мудрості, досвіду покоління. Вона зазначає, що до цього часу народні ігри не мали наукової класифікації і використовувалися для розвитку мовлення дітей, ознайомлення з природою, життям і працею дорослих тощо. Сучасні вчені до класифікації дитячих ігор відносять й народні ігри. Так, С. Новосолової, маючи у своїй основі організаційно-функціональне джерело ігор, розрізняє: 1) самостійні ігри (виникають з ініціативи дітей): ігри—експериментування; сюжетні ігри (сюжетно-відображувальні, сюжетно—рольові, режисерські, театралізовані); 2) ігри, що виникають з ініціативи дорослого, який використовує їх з освітньою та виховною метою: навчальні ігри (дидактичні, сюжетно-дидактичні, рухливі); розважальні ігри (ігри—забави, ігри—розваги, інтелектуальні, святково—карнавальні, театральні—постановні); 3) ігри, що мають своїм джерелом історичні традиції етносу (народні). Можуть виникати з ініціативи дорослого, старших дітей.

Софія Русова відзначала, що нічого так не потребує дитина, як можливості вільно гратися, через що, в кожному дитячому садку повинна бути досить велика кількість різноманітних іграшок, щоб кожна дитина могла гратися, знаходячи те, що більше відповідає її нахилам та її бажанням. Краще, щоби іграшки для дітей були зв'язані з рухами — щоб діти могли щось возити, кидати (м'ячі, серсо, візочки). С.Русова радила заводити різних звірят, щоб привчати дітей до догляду за ними і до ласкавого з ними поведження.

Особливу увагу просвітителька звертала на народні дитячі забавки, що; наприклад, у нас в Україні продаються по ярмарках і зроблені самими дітьми, або для дітей селянськими майстрами. Софія Русова постійно підкреслювала, яке велике значення має для дітей гра, оскільки гра — це їх стихія, в іграх вони набираються сили, розвиваються фізично й духовно. Гра є дуже важливий фактор виховання, бо в іграх цілісно виявляється природа дитини і грою можна або стримати її від небажаних вчинків, або спонукати до бажаних. Саме тому усі народи мають свої стародавні ігри, що на перших порах мали характер ритуальних відправ, а лише згодом набрали характеру гри. Ці ігри часто повні гарних естетичних рухів, як наприклад, наші веснянки, та й пройняті вони національним духом, який треба обов'язково вносити в життя кожної дошкільної організації.

Відповідно до розвитку дітей Софія Русова дає такий розподіл ігор:

1. Прості руханки – бігати наввипередки, перебігати із кутка у куток.

2. Ігри, що випливають із інстинкту наслідування. Дівчатка люблять грати в господарство, повторювати в грі родинні звичаї, які їх найбільш зацікавили. Щоб розвинути в дітях зацікавленість, треба щоби в тих іграх, якими сугестивне захоплюємо дітей, виявлялися процеси наслідування й творчості. Тому вона радила збирати наші стародавні українські ігри й користуватись тими із них, що найкраще придалися би в дитячих садках. Софія Русова застерігала від того, щоб ігри не механізували, а ширше давали дітям можливість до гри вносити щось нове, якусь іншу комбінацію, свої творчі ремарки. Ігри старших дітей, так само слід наближати до драматизації різних оповідань і до ілюстрації занять, тільки в складнішій формі. Вона радила знайомити дітей з побутом дикунів і радо імітують його в іграх. Так само, наприклад, діти захоплюються грою у Робінзона Крузо тощо.

Для дітей 5–6 років доброю розвагою може бути театр ляльок або театр тіней, особливо коли вони самі вироблять ляльок чи то виріжуть їх з паперу й ними проілюструють свої улюблені казки. Таким чином ігри будуть тісно зв'язані з формуванням у дітей працелюбності творчої ініціативи.

Ці думки Софії Русової сьогодні знаходять широке впровадження в практиці роботи дошкільних установ України.

Література

1. Антонець, Н. Б. Русова Софія Федорівна / Н. Б. Антонець // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн. 2: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – С. 136–145.

2. Берека В.Є. С.Русова про гру як засіб всебічного розвитку дитини/ В.Є.Берека // Етнопедагогічний та культурологічний потенціал народної іграшки: матеріали Всеукр. наук. – метод. семінару, 17 квітня 2007 р. – Хмельницький, 2007. – С. 90 – 91.

3. Вибрані педагогічні твори / упоряд., передм., коментарі О.В.Проскура. – К.: Освіта, 1996. – 304с.

4. Полатайко Ю.О. Погляди Софії Русової на народні ігри як засіб фізичного виховання дитини/ Ю.О.Полатайко// Проблеми шкільної педагогіки і психології навчання і виховання у творчій спадщині С.Русової/ М–во освіти Укр., АПН Укр., Ін–т педагогіки АПН Укр., Ніжин. держ. ун–т ім. М.Гоголя, Чернігів. обл. ін–т підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти; відп. Ред. Є.І. Коваленко. – Чернігів, 1996. – Кн.3. – С.65–66.

5. Русова С.Ф. Дитячий сад на національному ґрунті // Світло. – 1910. – №3. – С.44 – 45.

6. Русова С. Мої спомини. – К.: Україна – Віта, 1996. – 207 с.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Светушенко Н., студентка природничо-географічного факультету
Науковий керівник: **Аніщенко О.В.**, д. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Науково-технічний прогрес викликав бурхливий розвиток промисловості, сільського господарства, транспорту, зумовив появу великої кількості шкідливих речовин, побутових і виробничих відходів, що суттєво забруднюють і руйнують навколишнє середовище, викликають незворотні зміни в біосфері Землі. Саме тому переважна більшість вчених серед найбільш актуальних проблем сьогодення, які стосуються кожного жителя планети, від яких залежить майбутнє людства, виокремлюють екологічні проблеми, поява яких зумовлена недалекоглядним, нерозумним, необґрунтованим ставленням людей до природи.

У зв'язку із викладеним вище у сучасній освіті постала важлива проблема – формування екологічного світогляду школярів. Різні аспекти даної проблеми вивчалися багатьма вченими-дослідниками. Так, висвітленню питань неперервної екологічної освіти і виховання присвячені праці М. Дробнохода, М. Кисельов, В. Крисаченка, Г. Пустовіта та ін. Результати педагогічних досліджень у галузі екологічної освіти і виховання викладено у науковому доробку О. Біди, Л. Білик, І. Костицької, Л. Лук'янової, О. Мітрасової, Т. Нінової, О. Плахотнік, Н. Пустовіт, С. Совгіри, С. Шмалей та ін. Водночас проблема формування екологічного світогляду школярів комплексно не розглядалося у жодному контексті, що й зумовило вибір теми нашої публікації. Мета статті – здійснити короткий аналіз проблеми формування екологічного світогляду школярів на уроках географії.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної загальноосвітньої школи першочергового значення набуло завдання щодо формування екологічного світогляду учнів. Саме вчителі шляхом здійснення екологічного виховання сприяють формування екологічної культури та екологічного світогляду школярів. Окремі дослідники (Немченко Н.В.) звертають увагу на те, що екологічний світогляд є структурним компонентом екологічної культури і одночасно – важливим показником її сформованості [6, с. 27].

Насамперед вважаємо за доцільне з'ясувати сутність даного поняття. Академік С.У.Гончаренко дає таке визначення світогляду: "Світогляд – форма суспільної самосвідомості 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 [2, с. 299]. Водночас аналіз досліджень інших педагогів дає підстави стверджувати, що екологічний світогляд є однією зі складових компонентів

екологічної освіти. Саме тому формування його формування відбувається в умовах навчально-виховного процесу.

Важливого значення набуває те, що формування екологічного світогляду зокрема на уроках географії має свою специфіку, яка полягає у виробленні світоглядного ставлення до комплексної, цілісної системи "суспільство–природа", ставлення особистості до якої неможливе без діяльній, безпосередньої та опосередкованої участі в її функціонуванні.

Доцільно організоване спілкування дітей з природою забезпечується узгодженим процесом засвоєння певних екологічних понять на уроках географії, поглиблення екологічних знань на заняттях факультативу чи спецкурсу та виховання екологічної моралі в дитячій громадській організації. Таке органічне поєднання екологічної освіти та виховання забезпечує високий рівень формування екологічного світогляду.

На основі аналізу електронних і літературних джерел, власного досвіду педагогічної діяльності щодо виховання екологічних поглядів, переконань, мотивацій природовідповідної діяльності учнів, можна зробити висновок, що формування екологічного світогляду учнів являє собою цілеспрямовану систему, що відповідає певним дидактичним вимогам:

- система знань повинна будуватися за принципом зростання рівнів екологічних компетенцій;
- включати основні еколого-значущі знання, необхідні для розвитку екологічної свідомості.

Із урахуванням сформованих вимог формування екологічного світогляду учнів на уроках географії передбачає застосування різноманітних активних форм і методів навчання, серед яких – імітаційно-ігрові заняття, дослідницько-експериментальні роботи, туристично-краєзнавчі об'єднання географічного спрямування, екологічні експедиції, у яких моделювалося розв'язання типових еколого-економічних проблемних ситуацій під час вивчення дисципліни.

Слід додати, що формування екологічного світогляду відбувається також у межах різних форм екологічного виховання, серед яких – шкільні екологічні календарі, які містять екологічну інформацію, пропагують не лише правила поведінки в природі, а й закликають до діяльності по її збереженню; натуралістичні свята, вечори, вогники, які сприяють вихованню в учнів бережливого ставлення до природи, розвитку художньої самодіяльності, творчості, естетичних смаків; конференції, які формують великий пізнавальний та виховний потенціал в учнів [3, с. 315]. Формуванню в учнів інтересу до природоохоронної роботи сприяє також розв'язання цікавих задач природоохоронного змісту. Такі задачі розвивають творчі здібності, привчають до самостійного пошуку у розв'язанні задач, які в житті постають перед людиною.

Одним із прийомів формування екологічної культури на уроках географії є використання поетичних образів, які позитивно впливають на

почуття учнів та душі, заново відкривають красу рідної землі, учать дбайливо ставитися до неї [5, с. 7].

Імітаційну (рольову) гру теж можна розглядати як самостійну технологію виховання екологічних цінностей. Формування ціннісної сфери особистості в імітаційній грі відбувається внаслідок емпатії та рефлексії, викликаних програванням позиції носія певної соціальної ролі чи отожднення себе з представником навколишнього середовища [4, с. 46].

Однією з важливих умов формування екологічного світогляду, яка вважається вельми ефективною для організації екологічно орієнтованого цілісного навчання є дискусія, дана технологія дає змогу поєднати обговорення реальної проблемної ситуації з альтернативними точками зору й осмислення моральних ціннісних дилем. Організація дискусії передбачає створення відповідного фону, підтримання інтересу до проблеми, використання для управління системи питань [3, с. 44].

Нам імпонує досвід вчителів географії школи Міжнародного центру "Артек", які розробили систему уроків, на яких особлива увага приділяється навчально-пізнавальним завданням, спрямованим на формування екологічних умінь. Важливе місце в цій системі належать завданням проблемного та творчого характеру. Найбільш успішно на уроках географії формуються еколого-картографічні й прогностичні вміння. При цьому учні виявляють велику цікавість до виконання проблемних завдань, показують високий рівень самостійності [5, с. 6].

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що процес формування будь-якої особистісної якості неможливий без створення визначених умов, що забезпечують його успішність. За Ю.К. Бабанським, "ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він протікає" [1, с. 78].

Кожен педагог розробляючи урок планує свої завдання та цілі, які відрізняються від завдань його колег, хоча мету вони виконують одну і ту ж передбачену навчально-виховним процесом, тому й умови виконання цих завдань та цілей у них різні, хоча більшість все ж таки подібні. Тому аналіз дослідницької літератури дозволяє стверджувати що найбільш дієвими педагогічними умовами формування екологічного світогляду є:

- професійно-доцільний відбір матеріалу екологічного спрямування в курсі природничих дисциплін (зокрема під час вивчення географії);
- поглиблення змісту навчальної позаурочної роботи з метою виконання системи завдань з природокористування;
- забезпечення взаємозв'язку теоретичних знань з практичними вміннями і навичками.

Крім вище зазначених дидактичних умов, можна стверджувати що, екологічні цінності також виступають важливою умовою формування екологічного світогляду учнів. Зазвичай здійснення формування цього процесу відбувається у циклі природничих наук, зокрема, на уроках географії. Цінності покликані гармонізувати взаємодію людини і природи,

вони є основоположними в усіх галузях діяльності людини (освіті, економіці, праві, політиці та ін.). Водночас саме цінності віддзеркалюють рівень екологічної культури особистості, вони відображають стійке, соціально-зумовлене, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів.

Особливої уваги заслуговує проблема засвоєння екологічних цінностей учнями як основи формування екологічного світогляду на уроках географії в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Сучасна технологія навчання географії має бути особистісно-орієнтованою, тобто спрямованою на розвиток особистісних якостей школярів шляхом засвоєння змісту предмета. В. Ніколіна підкреслює, що навчання слід розглядати як взаємодію, спрямовану на опанування загальнолюдських цінностей, обмін цінностями між учнями та вчителем. Опанування географічного матеріалу має передбачати пошук особистісного сенсу його ціннісного наповнення. Умовою реалізації особистісно-орієнтованих технологій є трансформація наукового географічного змісту в емоційний і проектування на цій основі навчальних завдань, при розв'язанні яких учні мають здійснювати власну оцінну діяльність [6, с. 14].

Результати нашого наукового пошуку свідчать, що екологічне виховання на уроках географії – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування в учнів екологічних знань, наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів. Воно здійснюється на всіх етапах навчання у школі, на кожному з яких ставиться певна мета, завдання, добирається відповідна методика з огляду на вікові особливості школярів. Основним принципом екологічного виховання є принцип матеріальної єдності світу, що органічно включає проблему соціально-екологічного виховання в систему формування наукового світогляду. Серед інших можна також виділити принципи комплексності, неперервності, патріотизму, поєднання особистісних та загальних інтересів. Результатами екологічного виховання зокрема є сформованість екологічної культури, екологічного світогляду школярів.

Отже, проблема формування екологічного світогляду учнів є проблемою моральною, що впливає із необхідності формування екологічної культури, екологічного мислення, які ґрунтуються на моральному ставленні до природи й засновані на нерозривному і довічному взаємозв'язку людини з природою й провідну роль у цьому процесі посідає екологічне виховання. Саме такий світогляд характеризується різнобічними глибокими знаннями про навколишнє середовище (природне і соціальне); наявністю світоглядних ціннісних орієнтацій щодо природи; екологічним стилем мислення і відповідальним ставленням до природи та свого здоров'я; набуттям умінь і досвіду вирішення екологічних проблем (насамперед на місцевому та локальному рівнях); безпосередньою участю у природоохоронній роботі; передбаченням можливих негативних віддалених наслідків природо-перетворювальної діяльності людини.

Література

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Екологічне виховання учнів / Укл. П.М.Щербань, Є.І.Коваленко, Н.І.Белкіна та ін. – Ніжин, 2003. – 240 с.
4. Копилець Є. Виховання екологічних цінностей у підлітків під час вивчення загальної географії: технологічний аспект // Географія та основи економіки в школі. – 2007. – №2. – С. 43–46.
5. Костенко В. Екологічне виховання на уроках географії в школі Міжнародного центру "Артек" // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2006. – №17, травень. – С. 6–8.
6. Немченко Н.В. Формування екологічного світогляду старшокласників ліцею медико-біологічного профілю: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Наталія Володимирівна Немченко. – К., 2007. – 372 с.
7. Николина В.В. Педагогический технологии в географическом образовании // География. – 1998. – № 46. – С. 14.

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ТА СУТНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Засць Дмитро, студентка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.**, канд. пед. наук, доцент
кафедри педагогіки

Сучасне реформування освіти на гуманістичних та демократичних засадах у зв'язку з новими соціально-економічними потребами суспільства потребує впровадження у навчально-виховний процес інноваційних технологій. Усі сучасні педагогічні концепції (педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, особистісно орієнтована педагогіка) ґрунтуються на демократичному, рівноправному і гуманному спілкуванні та формуванні суб'єкт-суб'єктних взаємин у педагогічному процесі. Увага педагогів-методистів останнім часом привернута до технологій, які спрямовані на розвиток особистості на основі використання структурно нових, актуальних методів організації навчання. Тому в навчальному процесі на зміну традиційним методам починають все ширше використовуватися інтерактивні технології як окремий вид інновацій у педагогіці.

Вивченню інтерактивних технологій присвячена значна кількість наукових досліджень. Теоретико-методологічні аспекти інтерактивних технологій вивчають Л.Ампілогова, О.Єльнікова, О.Кірічук, М.Кларін, Л.Лівандовська, Л.Пироженко, О.Пометун, Р.Реванс, М.Скрипник, К.Стоун.

Історія виникнення та впровадження інтерактивних технологій на сьогодні є вивчена недостатньо. Це пояснюється тим, що до останніх років інтерактивні методи навчання здебільшого відносилися до

активних методів і лише нещодавно були виділені в окремий вид. Метою даної статті є спроба розглянути історію виникнення і впровадження інтерактивних технологій як окремого феномену та визначити сутність цього поняття.

Проблема технологізації навчального процесу була актуальною в усі часи. Але досі немає єдиного визначення поняття "педагогічні технології". Насамперед варто визначитися з його змістом.

Слово "технологія" грецького походження: *techne* – мистецтво, майстерність, вміння і *logos* – вчення, поняття. Це поняття в педагогіку прийшло з виробництва, означає сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу чи напівфабрикату, здійснюваних у ході вироблення продукції. Отже, воно включає в себе сукупність методів, що представляють її структурні елементи [4, с. 11; 10, с. 46].

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність різних підходів щодо визначення феномену "технологія". У педагогіці їх розглядають як:

- методи, прийоми, засоби навчання (В.Паламарчук, В.Шепель);
- процесуальну частину дидактичної системи (М.Чошанов);
- як принципи навчання (В.Гузєєв);
- моделі навчання, які раніше називалися методиками навчання (Л.Занков, А.Кушнір, В.Рєпкін);
- спеціальну організацію змісту навчання і добір до нього творчих завдань (В.Бухвалов);
- педагогічну техніку (І.Зязюн, А.Гін, М.Красовицький);
- алгоритм процесу досягнення спланованих результатів (І.Волков);
- проектування процесу формування особистості учня (В.Безпалько, В.Питюков);
- підхід до опису педагогічного процесу (В.Юдін);
- системний спосіб мислення, який можна ще назвати "систематизацією освіти" (Т.Сокомото).

Отже, враховуючи праці вітчизняних і зарубіжних учених, під педагогічною технологією можна розуміти конструювання систем навчання і виховання на основі чіткої ієрархії цілей з урахуванням результативності на певних етапах досягнення мети [3, с. 14]. Це поняття розвивалося адекватно до розвитку педагогічної науки і в зв'язку з цим трансформувалось у нові поняття: освітні технології, педагогічні технології, технології навчання.

Освітні технології відбивають загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Їх призначення – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів. Педагогічні ж технології втілюють тактику реалізації освітніх завдань у навчально-виховному процесі шляхом впровадження моделей останнього і тотожних йому моделей управління цим процесом. Навчальна

технологія відбиває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання [3, с. 15; 4, с. 12–13].

Інтерактивні технології є технологіями навчальними. Їхня сутність впливає із значення самого слова "інтерактив", котре прийшло до нас з англійської мови: від слова "interact", де inter – це взаємодія і act – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу [7, с. 33]. Інтерактивне навчання є різновидом активного, котре має свої закономірності та особливості. Тому для вивчення історії інтерактивних технологій потрібно розглянути минуле активних методів [9, с. 11].

Історичне коріння активних методів навчання сягає теорії й практики вітчизняної школи на початку ХХ ст. У 20-х роках словесні методи навчання взагалі були оголошені пасивними, їм протиставлялись активно-трудоий, дослідницький, практичний, лабораторний, евристичний, проектний та ін., що становили групу методів активного навчання. Про них писали в дидактиці (П.Блонський, Б.Ігнат'єв, В.Марков, І.Резник, С.Шацький), у методиці навчання суспільствознавчих дисциплін (В.Арнаутов, А.Гейніке, Б.Жаворонков, В.Петрович, В.Стратен, Р.Черановський, Ф.Черняхівський та ін.). Однак, як відомо, ці методи не стали провідними в практиці радянської школи. У 30–50-ті роки за часів сталінського реформування школи вони майже зовсім не використовувались.

У 60-х – першій половині 70-х років відбулося часткове повернення до ідей активізації пізнавальної діяльності учнів у навчанні. Було обґрунтовано і введено у практику проблемне навчання, евристичну бесіду, програмоване навчання тощо. Саме тоді радянський дидакт Є.Голант запропонував розподіл методів навчання на "пасивні" та "активні" залежно від участі учнів у навчальній діяльності. "Пасивність" у цій класифікації використовується як визначення низького рівня активності учнів, переважно репродуктивної діяльності за майже цілковитої відсутності самостійності й творчості. Так, учень виступає у ролі "об'єкта" навчання, має засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника тощо. Пасивні методи вимагають від учнів лише слухати й дивитися (лекція–монолог, читання, пояснення, демонстрація й відтворювальне опитування учнів). Учні як правило, не стикаються один з одним і не виконують жодних творчих завдань. Зрозуміло, що термін "пасивні" застосовувався умовно, оскільки будь-який спосіб навчання обов'язково передбачає певний рівень пізнавальної активності учня, інакше досягнення результату, навіть мінімального, неможливе [9, с. 10–11].

Активне навчання, за класифікацією Я.Голанта, передбачає застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Учень виступає "суб'єктом" навчання, виконує творчі завдання, вступає у діалог з учителем. Основними методами цього навчання є: самостійна робота, проблемні й творчі завдання (часто домашні),

питання учня до вчителя і навпаки, що розвивають творче мислення [12, с. 12].

Нова хвиля зацікавленості активними методами припала на межу 80–90-х років, коли в дидактиці, зокрема українській, був представлений широкий спектр різноманітних методів активізації навчально–пізнавальної діяльності. Аналіз показує, що під термінами "активні методи", "активне навчання" автори розуміли такі методи, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів, спрямовані на залучення більшості школярів до активної діяльності на різних етапах процесу навчання (вивчення нового, закріплення, повторення, перевірка результатів).

У другій половині 90-х років ХХ ст. термін "активні методи" дедалі частіше починає застосовуватись щодо принципово нових методів навчання, таких, як дискусія, дебати, прес-конференція, інсценування, ділові ігри тощо. Одночасно в цей період уперше почав використовуватись на пострадянському просторі й термін "інтерактивні методи", причому під це поняття підпадали саме названі вище методи. Така плутанина в поняттях, крім теоретичного непорозуміння між ученими-педагогами, нині шкодить і практиці навчання, часто породжуючи у вчителів і методистів ілюзії щодо їхньої обізнаності й готовності до застосування інтерактивних методів [9, с. 11].

Розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти у працях В.Сухомлинського, творчості вчителів–новаторів 1970–1980-х років (Ш.Амонашвілі, Є.Ільїна, С.Лисенкова, В.Шаталова та ін.), теорії розвивального навчання. Однак за радянських часів, за умов нав'язування комбінованого уроку творчість окремих педагогів була радше винятком, ніж правилом.

Наприкінці ХХ ст. інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи, де їх використовують при викладанні різноманітних предметів. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (СІЛА, штат Меріленд) у 1980-х роках, засвідчують, що інтерактивне навчання уможливило різке збільшення відсотка засвоєння матеріалу, бо впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (цілі, практику). Результати цих досліджень демонструють, що найменш ефективним є пасивне навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільш результативним – інтерактивне (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших або негайне застосування знань – 90%) [12, с. 13].

Поняття "інтерактивності" у навчальному процесі – це передусім, діалог, під час якого здійснюється взаємодія учня та вчителя, можливо, опосередкована через програмно-апаратні засоби (комп'ютер), взаємодія учня й автора (авторів) навчальної комп'ютерної програми. Іншого визначальною характеристикою інтерактивності процесу навчання є забезпечення можливості коригування змісту діяльності або її результатів як наслідок аналізу діалогу з учнем [2, с. 1–2].

Інтерактивне навчання – це такий вид навчально-пізнавальної діяльності, який реалізується у формі діалогу, з неперервним коригуванням змісту навчання за результатами аналізу діяльності суб'єкта навчання [8, с. 134; 11, с. 20].

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами. Педагог виступає в ролі організатора навчального процесу. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії [12, с. 13]. В ході інтерактивного навчання учні вчать ся бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Аналізуючи дидактичну та методичну літературу, на сьогодні можна виділити дві точки зору щодо визначення поняття "інтерактивне навчання". До першої групи можна віднести переважно російських науковців (Ю.Аляєв, А.Беляков, Ю.Кулюткін), котрі розглядають інтерактивне навчання як навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, середовищем, що слугує простором засвоєного досвіду. Таке навчання змінює взаємодію педагога й учнів: активність учителя поступається місцем активності учнів, а завданням педагога стає створення умов для їхньої ініціативи. Педагог відмовляється і від ролі "фільтра", який пропускає через себе навчальну інформацію. Він виконує функції помічника в роботі. **Представники першої групи виділили наступні особливості** інтерактивного навчання: переживання учасниками конкретного досвіду, його осмислення, рефлексія, застосування на практиці [1, с. 198].

Думку іншої групи дослідників представляють Л.Зарецька та Н.Суворова, які вважають, що інтерактивне навчання – це насамперед діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя й учнів. Автори підкреслюють, що інтеракція виключає домінування як будь-якого учасника навчання, так і будь-якої думки, точки зору над іншими. У процесі діалогового навчання учні вчать ся критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватися з іншими людьми [9, с.11].

Таким чином, інтерактивним можна вважати навчання, яке здійснюється шляхом активної взаємодії учнів у процесі навчання. Вони дають змогу на основі внеску кожного з учасників процесу навчання у спільну справу отримати нові знання й організувати спільну діяльність від окремої взаємодії до широкої співпраці.

Ефективність інтерактивного навчання багато в чому залежить від того, наскільки правильно обрано спосіб взаємодії, форму комунікації учасників навчального процесу (учнів і учителя). Часто в існуючій системі освіти основною формою комунікації залишається монолог. Спочатку педагог у монологічній формі передає знання учням, а потім вони повертають йому ці знання, знову ж у вигляді монологічних відповідей. При цьому вчитель є своєрідним полюсом, навколо якого концентрується вся комунікація учасників навчального процесу [5, с. 7]. Таким чином, на практиці реалізується модель односторонньої комунікації. На відміну від неї при вдалому застосуванні інтерактивних технологій учні навчають один одного. Відмінністю цього виду навчальних технологій є діалоговий, а скоріше "полілоговий" характер [6, с. 5–6; 9, с. 11].

З-поміж запропонованої сьогодні великої кількості інноваційних технологій багато вчителів визнають переваги роботи саме в режимі інтерактиву, який найбільш повно забезпечує комфортні, безконфліктні умови розвитку дитини, всебічно реалізує її природний потенціал, виховує особистість, здатну до самореалізації, самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, яка вміє використовувати одержані знання для творчого розв'язання проблем, критично мислити.

Отже, інтерактивна технологія – це методи, прийоми, засоби, моделі навчально-пізнавальної діяльності, котрі складають педагогічну систему, засновану на спільній діяльності і яка реалізується у формі діалогу з неперервним коригуванням змісту навчання за результатами аналізу діяльності суб'єкта, що відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів.

Література

1. Аляев Ю. Интерактивное обучение – диалог педагога с учащимся / Ю. Аляев // Народное образование. – 2008. – №6. – С.198 – 205.
2. Ампілогова Л. Інтерактивні технології / Л. Ампілогова // Завуч. – 2004. – № 30. – Вкладка. – С. 1 – 4.
3. Боголюбов В. Педагогическая технология: эволюция понятия // Практикум з курсу "Сучасні педагогічні технології": [Навчально-методичний посібник] / Укл. В. М. Солова, Н. І. Яковець, Т. А. Мушенко; за заг. ред. Н. І. Яковець. – 2 т. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2006. – С.13–15.
4. Буркова Л. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза / Л. Буркова. – К.: Науковий світ, 1999. – 37 с.
5. Крамаренко Т. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / Т. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002. – № 5,6. – С. 7– 10.
6. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: Розвиток комунікативних і мовленевих умінь / Л. Кратасюк// Дивослово. – 2004. – №10. – С. 2 – 11.
7. Лівандовська Л. Використання інтерактивних освітніх технологій / Л. Лівандовська// Директор школи. – 2004. – № 33–34.

8. Освітні технології: [навч.–метод. посібник] / За заг. ред. О. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

9. Пометун О. Активні та інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С.10 – 15.

10. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. Пометун // Рідна школа. – 2007. – №5. – С.46 – 49.

11. Приходченко К. Застосування інтерактивних технологій [Текст] / К. Приходченко // Завуч. – 2009. – жовтень, №28. – С. 20 – 29.

12. Свиридюк О. Інтерактивні технології в навчально–виховному процесі [Текст] / О. Свиридюк // Директор школи. – 2006. – № 46, грудень. – С. 12 – 15.

ВИХОВАННЯ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ У ЧАСИ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ

Зінченко Лілія, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Останнім часом відбувається реформування освіти в Україні, її переорієнтація на виховання людини, яка не тільки володітиме певним багажем знань, умінь, навичок, способів діяльності, а й умітиме виконувати свої обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань, світових вимог і стандартів певної галузі. В українській школі визначилися нові педагогічні тенденції: зміна пріоритетів у напрямку гуманізації навчання, а основним завданням школи було і залишається завдання виростити та виховати культурну, освічену, гуманну людину [1, с.30]. Питання про те, наскільки це можливо в сучасному інформаційному, комп'ютеризованому світі, залишається відкритим. Адаже на сучасному етапі школярі віддають більшу перевагу віртуальному спілкуванню, ніж живому, яке є з основних компонентів людського гуманізму. Саме це і актуалізує проблему гуманістичного виховання, формування у кожного школяра ціннісного ставлення до людини. Таку проблему розглядало багато науковців: В. Яковлева ("Організація гуманістичного виховання учнів із труднощами у спілкуванні в закладах інтернатного типу"), О. Столяренко ("Інтеграція людинознавчих знань у гуманістичному вихованні школярів"), О. Барановська ("Виховання гуманізму в інформаційному суспільстві") та ін.

Гуманізм – це одна зі складових морального виховання особистості, яке спирається на цю ж гуманістичну ідею про те, що людині від природи притаманне прагнення до добра, правди і краси. На думку О. Вишневського, виховання учнів має забезпечити формування в них такої наведеної вище системи моральних цінностей [5, с. 255].

Щоб далі говорити про виховання гуманізму у школярів, слід розтлумачити поняття гуманізму. Отже, по-перше: гуманізм – це світогляд, оснований на ставленні до людини як до найвищої цінності, на захисті права особистості, на свободу, щастя, всебічний розвиток і вияв своїх здібностей; по-друге: прогресивний ідейний напрям культури Відродження, що стверджував моральне право людини на земне щастя, чуттєві радості та вільний вияв її прагнень і бажань. Гуманний – людський – ставленні до людей. Саме це твердження є більш прийнятним для нашої теми.

Як бачимо, гуманізм містить у собі те, що пов'язане зі спілкуванням, ставленням до оточуючої дійсності, а головне – до людини, до члена суспільства, в якому виховується школяр. В. О. Сухомлинський говорив, що людина має те специфічне, що піднімає її над світом живого, а саме: людську психіку, мислення і свідомості, емоції, естетичну, волюву і творчу сфери духовного життя. Але у світі сучасної комп'ютеризації нам важко помітити прояви того "специфічного" у школярів, які відокремлюються від навколишньої дійсності, заглиблюються у віртуальний світ ігор, світ, абстрагований від реальності. У такому світі школярі втрачають ціннісні орієнтації особистості.

Цінності – предмети, явища природи та їхні властивості, корисність і значущість яких усвідомлює людина, виявляючи до них позитивне ставлення.

В. Тугарінов виділяв дві великі групи цінностей:

– цінності життя, якими є цінність здоров'я, життя і радості життя, спілкування, природи;

– цінності культури – тобто матеріальні, суспільно-політичні та духовні.

Цінність – це не лише те, що вже існує, а й те, що треба ще здійснити (за Тугаріним) [6, с.19]. З цього випливає спонукальна функція цінності у життєдіяльності людини та житті суспільства, коли цінності є нормами, цілями та ідеалами буття. Тому перед педагогами стоїть важливе завдання: формування системи цінностей у школярів та залучення їх до цієї системи якомога раніше – все це має велике значення для їхньої поведінки, звичок, стилю життя, наповнення його істинним смислом. Тим більше, що система цінностей людини є фундаментом її ставлення до світу.

Проблема педагогічних умов формування у школярів шанобливого ставлення до людей недостатньо вивчена, а коли мова йде ще й про вплив комп'ютеризації, яка не дає достатньої можливості живого спілкування, то ця проблема набуває катастрофічного характеру.

У цій праці хочеться навести приклади (можливі), які мають пояснити роботу виховання у школярів гуманного ставлення до людей.

1. Для вироблення культурної поведінки потрібна систематична і цілеспрямована праця вчителя. Педагоги рекомендують широко застосувати вправи, постійно контролювати додержання учнями правил

поведінки, організовуючи педагогічний вплив на вихованців, причому обов'язковою умовою при цьому має бути авторитет учителя, його позитивний приклад, єдині вимоги збоку всіх вчителів, які передбачають повагу до особистості учня, до його гідності [8, с. 19].

2. Педагоги повинні шукати різні форми роботи з учнями, але особливу увагу звернути на ті форми, які несуть розмовний стиль (бесіда, урок-конференція, конкурси, обговорення художньої літератури, кіно, театру тощо).

3. На виховних годинах, класних бесідах вчителям слід запропонувати учням обговорити проблеми не моральну, етичну теми.

4. Значний вплив на формування культури поведінки мають практичні завдання та заняття, мета яких – організувати самостійну роботу школярів із застосуванням етичних знань при аналізі власної поведінки та поведінки своїх товаришів [2, с.16].

5. Також не слід педагогам виключати й індивідуальну роботу з учнями, яка залежить від вікових особливостей школяра, умов його життя в сім'ї.

6. Результативним є метод спонукання до активного виявлення думки і почуття, що веде за собою формування в учнів власної оцінки будь-чого.

7. Важливою умовою формування в учнів гуманного ставлення до людей є тісна взаємодія сім'ї і школи. Прищеплення норм, правил на закріплення практичних навичок шанобливого ставлення до людей школярів повинні продовжувати і батьки [8, с. 20].

Звичайно, це не весь перелік методів виховання гуманістичного світогляду у школярів, але для його формування необхідні: систематичність і цілеспрямованість; позитивний приклад; авторитет вчителя; використання спеціальних вправ, що супроводжуються приємними переживаннями; вирішення школярами моральних завдань; творчий підхід до вибору засобів і прийомів виховання [8].

Лише постійна праця в учнівському колективі, роз'яснювальна робота з батьками, спрямована на закріплення навичок, набутих у школі, дасть змогу досягти позитивних результатів щодо формування в школярів гуманного ставлення до людей.

Література

1. Барановська О. Виховання гуманізму в інформаційному суспільстві / О. Барановська // Директор школи. – 2006. – № 4. – С.30.

2. Горєєва В. М. Виховання культури поведінки школярів. – К.: "Академія", 1983. – 234с.

3. Кузнецова О. А. Педагогічні умови формування моральних норм поведінки молодших школярів. – Миколаїв: ВЕГА. – 2004. – 143с.

4. Столяренко О. Інтеграція людинознавчих знань у гуманістичному вихованні школярів / О.Столяренко // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С.13-15.

5. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр "Академія", 2002. – 528 с. – (Альма-матер).

6. Шпортій Т. Гуманістичний підхід до формування ціннісних орієнтацій особистості / Т.Шпортій // Соціальний педагог. – 2008. – № 12. – С.19.

7. Яковлева В. Організація гуманістичного виховання учнів із труднощами у спілкуванні в закладах інтернатного типу / В.Яковлева // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С.11-12.

8. Чорна О. Педагогічні умови формування у молодих школярів шанобливого ставлення до людей / О.Чорна // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С.19-20.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Іващенко Н., студентка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

В час швидкого розвитку науки, промисловості, вдосконалення засобів інформації виникли і нові вимоги до людини. Суспільству потрібні особистості, які здатні приймати незалежні, самостійні рішення, проявляти ініціативу, нести відповідальність за вчинене. Вчитель в школі готує старшокласників до самостійного входження в життя. Залежно від того, наскільки вчителю вдасться сформувати в учнів якості творчої особистості, настільки легше їм буде здійснити вибір щодо майбутньої професії та реалізувати себе як особистість у житті.

Формування творчої особистості старшокласників є пріоритетним завданням для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та інших середніх навчальних закладів. На сьогодні відбулася переорієнтація змісту середньої освіти на учня, здійснюється особистісно-орієнтоване навчання та виховання з метою розкриття творчого потенціалу учнів та формування їхньої особистості. Багато вчителів працюють над вдосконаленням форм та методів проведення уроків та навчально-виховної взаємодії з учнями.

Проблема організації навчально-творчої діяльності учнів є нині однією з найбільш актуальних. Вирішення її в практиці шкіл вимагає особливої уваги, оскільки в повсякденній діяльності учителя найбільше недоліків зустрічається саме в організації навчально-творчої роботи учнів. У дослідженнях науковців відзначаються такі причини: формування умінь і навичок творчої роботи є одним з найскладніших видів діяльності педагога, що вимагає ретельної підготовки учителя і учнів; відсутність певної системи в діяльності вчителя, яка стосується прищеплення учням умінь і навичок творчої роботи; у шкільному навчально-виховному процесі спостерігається неправильне співвідношення репродуктивних і творчих самостійних робіт. І, нарешті, розумовий розвиток

учнів у процесі навчання, їх активність і самостійність залежать від навчання їх прийомом роботи і розумової діяльності.

У психолого-педагогічній науці та практиці приділяється увага проблемі формування творчої особистості старшокласників. Проблеми творчої особистості та її розвитку є предметом дослідження І.Беха [4], І.Зязюна [8], В.Моляко [15], В.Рибалки [19] та ін. Педагогічні аспекти формування творчої особистості учня висвітлені у роботах Р. Пильнікіа [17], Г. Полякової [18], С.Сисоевої [21].

С.Сисоева у статті "Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості" [21] розглядає професійну реалізацію та самореалізацію вчителя у педагогічній діяльності та стверджує, що формування творчої особистості учня здійснюється у навчально-виховній взаємодії з вчителем. У цьому процесі власні можливості як учня, так і вчителя розвиваються і набувають об'єктивного характеру, відбиваючись у конкретних якостях і особливостях їхньої особистості, як результат формування творчої особистості учня неможливо відокремити від особистісного розвитку вчителя. Взаємодія суб'єктів відображає сутність педагогічної творчості, яка визначається як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі.

Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу у закладах нового типу (ліцеях, гімназіях, колеґіумах) з метою формування творчої особистості старшокласника досліджують В.Алфімов [1], В.Паламарчук [16], А.Сологуб [22] та ін.

Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших вчених, проблема формування творчої особистості старшокласника лишається актуальною.

Мета статті – з'ясувати педагогічні умови та особливості організації навчально-творчої діяльності старшокласників.

Виявлення і обґрунтування напряму організації навчально-творчої діяльності учнів старшої школи потребує насамперед розгляду дії взаємопов'язаної сукупності факторів, які впливають на означений процес, й виявлення існуючих суперечностей з метою подальшого визначення шляху зменшення їх дії.

Аналіз факторів – об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського, що є ефективним методом дослідження процесів, у центрі яких перебуває людина, дозволяє виявити наявність суперечностей у навчальному процесі. Так, об'єктивний фактор, відображаючи реальність, що існує незалежно від людини, виявляється в процесах глобалізації та інтеграції в усіх сферах життя. Загострення проблем планетарного масштабу в системах "людина – людина", "людина – природа", "людина – суспільство" потребує об'єднання, по-перше, світової спільноти заради їх вирішення, по-друге – зусиль науковців у галузі освіти і культури з метою розвитку компетентної творчої особистості, здатної активно взаємодіяти з навколишнім світом.

У зв'язку з цим зростає роль суб'єктивного фактора, що має впливати на можливі стихійні зміни внаслідок дії об'єктивних факторів й виражається в пошуку способів оптимізації навчального процесу [10, с. 122].

При цьому виникають певні суперечності, а саме: з одного боку, між бажанням учителів розвивати творчі здібності учнів та недостатньою розробленістю конкретних засобів реалізації зазначеної мети в процесі вивчення окремих предметів; з іншого – відбувається залучення учнів до самостійних творчих видів робіт з метою опанування предмета, однак недостатнє знання учнями методів, стратегій, прийомів такої діяльності значно знижує її ефективність, – учні виявляються не готовими до творчої діяльності. Означене відставання суб'єктивного фактора від об'єктивного потребує посилення уваги до розвитку особистості, її мотивації, когнітивних, креативних, комунікативних, організаційних умінь.

Особистісний фактор відображає активність суб'єкта в навчальному процесі й передбачає врахування і подальше збагачення індивідуальних можливостей, потреб та інтересів учнів, наявного досвіду під час організації навчально-творчої діяльності, використання засобів, що сприяють активізації резервних можливостей особистості, повнішому розкриттю її творчого потенціалу, формуванню прагнення до самовдосконалення і саморозвитку. З огляду на це важливим є розвиток не лише творчих, а й суб'єктних якостей особистості, здатності до самоорганізації власної діяльності. Проте розвиткові означених якостей здебільшого приділяється недостатня увага вчителів, які сприймають учнів переважно як об'єкт впливу: самостійно визначають цілі діяльності, пропонують завдання для вирішення, оцінюють результати. Однак, оскільки будь-яка діяльність є активністю суб'єкта, спрямованою на об'єкт чи інших суб'єктів, а творча діяльність – вищим проявом активності й потребує мобілізації емоційно-чуттєвої, розумової та діяльнісної сфер особистості, важливим є формування учня як суб'єкта навчально-творчої діяльності. Учень має навчитися пізнавати, творити і діяти, що сприятиме самореалізації особистості, розкриттю її талантів і здібностей, а отже – реалізації вищих потреб індивіда в повазі, самовираженні, пізнанні, дозволить жити в злагоді з самим собою, сприймати себе, свою діяльність та її результат як цінність.

В умовах загострення суперечностей людського фактора, коли єдиним способом співіснування стає діалог, необхідним є формування діалогічного суб'єкта, виховання особистості, здатної жити разом, співіснувати – розуміти й поважати один одного, історію, традиції, духовні цінності свого та інших народів, що передбачає ціннісне ставлення до іншого, його прийняття і розуміння, а також здатність до діалогу [25, с. 58].

Таким чином, аналіз сукупності факторів доводить наявність суперечностей: рівень сформованості творчих, суб'єктних і гуманістичних якостей старшокласників не повною мірою відповідає сучасним вимогам суспільства. Послаблення дії означених суперечностей потребує обгрун-

тування цілісної системи організації навчально-творчої діяльності учнів старшої школи.

Організація навчально-творчої діяльності має спрямовуватися на впорядкування, налагодження цієї діяльності, передбачає управління вчителя та самоврядування учня й реалізацію замкненого циклу управління на кожному етапі навчально-творчої діяльності.

Дослідниця Світлана Сисоева виділяє п'ять видів діяльності вчителя на уроці, які вважаються сприятливими для творчого розвитку учнів: діяльність, що мотивує учнів до процесу навчання та сприяє розумінню ними його значення для особистісного розвитку; діяльність, що цілеспрямовує, орієнтує учнів на мету і результат, який треба отримати, спрямовує їх увагу на зміст і значення творчої діяльності, яку вони виконують; діяльність, що індивідуально диференціює учнів, розвиває різні рівні можливостей учнів, не обмежує їх у часі, стимулює всіх до відповідей; діяльність, яка організує колективну творчу діяльність учнів, забезпечує організацію групових форм творчої навчальної діяльності; діяльність, яка організує контрольну-оцінювальну діяльність учнів [20, с. 173–174].

Організація навчально-творчої діяльності також передбачає узгодження цілей, педагогічних принципів, змісту навчання, методів і форм спільної діяльності для активізації й узгодження мотивів, цінностей, інтересів, знань, умінь, рефлексивної поведінки учнів.

Організація навчально-творчої діяльності потребує обґрунтування відповідної педагогічної системи як сукупності взаємопов'язаних компонентів, які могли б забезпечити оптимальну організацію навчально-творчої діяльності старшокласників й підпорядковувалися загальній меті розвитку творчої особистості старшокласника, її гуманістичних та суб'єктних якостей.

Мета організації навчально-творчої діяльності старшокласників зумовлює вибір відповідних принципів, які, у свою чергу, визначають її зміст, методи і форми і являють собою вихідні положення, нормативні вимоги до організації та здійснення освітнього процесу, які визначають найбільш загальну стратегію вирішення певного класу педагогічних завдань [10, с. 123].

На основі аналізу праць В.І. Андреева [3], В.К. Буряка [6], В.І. Лозової [13], А.В. Хуторського [24] та інших учених, які досліджували сутність принципів як дидактичної категорії, а також згідно з визначеною нами метою вважаємо, що організація навчально-творчої діяльності старшокласників має ґрунтуватися на принципах: цілісності, системності, пріоритету спів- та самоврядування, особистісної орієнтації, саморозвитку особистості, діалогічності, співтворчості педагога й учня, які зумовлюють творчу спрямованість навчання й організацію взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Означені принципи, відображаючи закономірності навчально–творчої діяльності, уможливають її здійснення, сприяючи зниженню дії виявлених нами суперечностей об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського факторів.

Засобом реалізації окресленої нами мети і принципів є зміст навчання, який являє собою педагогічно адаптований соціальний досвід суспільства, розпредмечену культуру людства. При конструюванні змісту організації навчально–творчої діяльності старшокласників ми виходили з розуміння змісту освіти як структури культури, що містить:

1) здобуті суспільством знання про навколишній світ, способи здобуття знань (його результатом є знання);

2) досвід застосування відомих способів діяльності, які втілюються в уміннях і навичках особистості, що засвоїла цей досвід (результат – уміння діяти за зразком);

3) досвід творчої, пошукової діяльності щодо вирішення нових проблем, які постають перед людиною і суспільством (результатом є вміння приймати рішення в проблемних ситуаціях);

4) досвід емоційно–ціннісного ставлення до світу, самого себе, тобто систему емоційної, вольової, моральної, естетичної вихованості (відображається у ціннісних орієнтаціях, системі ціннісного ставлення до світу) [12, с. 34–35].

Щоб зміст здійснював ефективний стимулюючий вплив, він повинен відповідати цілому ряду вимог, сформульованих у принципах навчання (науковість, зв'язок з життям, систематичність і послідовність тощо). Існують і деякі спеціальні методи, спрямовані на підвищення стимулюючого впливу змісту, такі як створення на уроці ситуацій новизни або творчих. Вчитель може акцентувати увагу учнів на актуальних проблемах, що досліджуються в науці, на найважливіших відкриттях у науці і техніці, досягненнях сучасної культури, мистецтва й літератури [20, с. 184].

Таким чином, у процесі навчання людина засвоює певні знання, які виражаються в поняттях, фактах, законах, теоріях, методах пізнання, на основі яких у неї виробляється вміння застосовувати ці знання творчо в складних умовах, а в деяких випадках діяти автоматично, спрямовуючи своє мислення на вирішення складних практичних завдань, при цьому в неї складається емоційно–ціннісне ставлення до навколишньої дійсності, яке разом зі знаннями є умовою формування ціннісних орієнтацій, ідеалів, світогляду особистості.

На основі аналізу праць учених С. Бондара [5], Г. Єльнікової [7], О. Молчанюк [14], О. Лазаревої [11], С. Сисоєвої [20], А. Сологуба [22], можна стверджувати, що організація навчально–творчої діяльності має забезпечувати:

- постановку і прийняття учнями цілей і завдань діяльності;
- постійне розширення змісту, методів, засобів та форм діяльності;

- становлення учня як суб'єкта діяльності з опанування змісту освіти;
- взаємодію всіх суб'єктів діяльності;
- стимулювання пізнавально–творчої активності старшокласників;
- організацію предметних дій, своєчасне переведення учнів на вищий операційний рівень (опанування складніших вмій для вирішення складніших завдань потребує співробітництва з поступовим наданням повної самостійності);

- коригування процесу і результату діяльності, зіставлення різноманітних прийомів, шляхів вирішення завдань, результатів, їх аналіз, оцінка; визначення перспектив подальшої діяльності створення на уроці дослідницької творчої атмосфери, залучення кожного учня до активного пізнавального процесу на основі співробітництва з учителем та між собою.

Відома дослідниця Наталія Кабусь [9] розробила інтегровану модель організації навчально-творчої діяльності старшокласників (див. рис.). Вона вважає, що дану модель можна подати як вектори, що відображають: 1) особистість учителя, який цілеспрямовано організовує навчально-творчу діяльність учнів (вертикальний вектор); 2) особистість учня, що розвивається (горизонтальний вектор); 3) саму навчально–творчу діяльність, яка розгортається в просторі і часі (умовно позначено діагоналлю).

У моделі показано, що взаємодіючи з середовищем, набуваючи навчально-творчих умінь і досвіду творчої діяльності, учень стає здатним до самоорганізації діяльності (діагональний вектор), яка поступово ускладнюється, розширюється й поглиблюється – старшокласник самостійно ставить і виконує складніші завдання, набуває потребу в творенні і пізнанні в життєдіяльності, прагне до саморозвитку, постійного збагачення й розкриття власного потенціалу (горизонтальний вектор).

Означена модель дозволяє унаочнити загальні засади організації навчально-творчої діяльності з будь-якого предмету і є інваріантною, оскільки в її основі – загальнофундаментальні положення навчальної і творчої діяльності; вона відображає взаємозв'язок процесів під час організації навчально-творчої діяльності старшокласників, їх вихід на рівень самоорганізації.

Організація навчально-творчої діяльності має ґрунтуватися на принципах цілісності, гуманізму, діалогічності, природовідповідності, міждисциплінарної інтеграції, пріоритету спів- та самоуправління, самоактивності та саморозвитку, співтворчості педагога й учня та потребує оптимізації змісту навчання, посилення його творчо-діяльнісного компонента й формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу. Крім того, зміст передбачає інтеграцію знань різних предметів для забезпечення цілісності уявлень учнів про світ та усвідомлення можливості його творчого вдосконалення, а також має задовольняти вікові й індивідуальні запити учнів, сприяти зміцненню інтересу та мотивації до

творчої діяльності, стимулювати їхню пізнавально-творчу активність, спонукати до роздумів (не містити надлишку чи надмірного дефіциту інформації), сприяти формуванню гуманістичної спрямованості особистості.

Це потребує застосування активних та інтерактивних методів навчання і всіх форм спільної діяльності – колективної, групової й індивідуальної, проведення нетрадиційних занять (прес-конференцій, змагань, театралізованих занять, конкурсів, заочних мандрівок та ін.), залучення до позакласних, факультативних занять, що створюють виключно сприятливі умови для творчого виявлення себе, своєї винахідливості, фантазії тощо, розкриття власної індивідуальності [9, с. 39].

Досягнення прогнозованого результату й взагалі пробудження творчих можливостей, розкриття творчої індивідуальності потребують створення сприятливого психологічного мікроклімату, налагодження атмосфери індивідуальної та колективної творчості – створення творчого мікросередовища на заняттях як сукупності умов (орієнтація на творчість і відкритість, наявність сприятливої емоційної атмосфери, ціннісне ставлення до іншого, співробітництво та співтворчість, діалогічна взаємодія суб'єктів, ініціювання вільного вибору старшокласниками видів, форм, способів діяльності згідно з власними можливостями та інтересами), що сприяють активізації внутрішніх ресурсів особистості – її мотивації, мислення, почуттів, волі, творчого потенціалу.

З огляду на це вважаємо, що особливістю організації навчально-творчої діяльності старшокласників є створення й розширення творчого мікросередовища на заняттях, що сприятиме активізації природного процесу саморозвитку задатків й потенційних можливостей кожного учня.

Ш.О. Амонашвілі [2], О. В. Сухомлинська [23] зазначають, що з метою створення творчої атмосфери духовної єдності з дітьми, для того, щоб учні йшли на заняття з радістю та інтересом, почували себе активно й вільно, вчитель має:

- демонструвати повну довіру до дітей, будувати відкриті, емоційно насичені взаємовідносини зі школярами;
- допомагати учням у формулюванні, уточненні цілей і завдань діяльності, не підвищуватися над дітьми, а разом з ними в спільній діяльності проходити шлях до відкриття істини;
- бути джерелом різноманітного досвіду, до якого можна звертатися з труднощами, вчити міркувати, обговорювати, виявляти власне ставлення;
- виявляти і підтримувати інтереси, ідеї та творчі задуми учнів, допомагати реалізовувати потенціал їхніх індивідуальних можливостей;
- допомагати учням зберегти живий інтерес, допитливість до навколишнього світу і самого себе, забезпечити надходження таких матеріалів, які були б цікавими, відповідали різним нахилам і здібностям, могли б забезпечити вільний вибір, навчання із задоволенням;

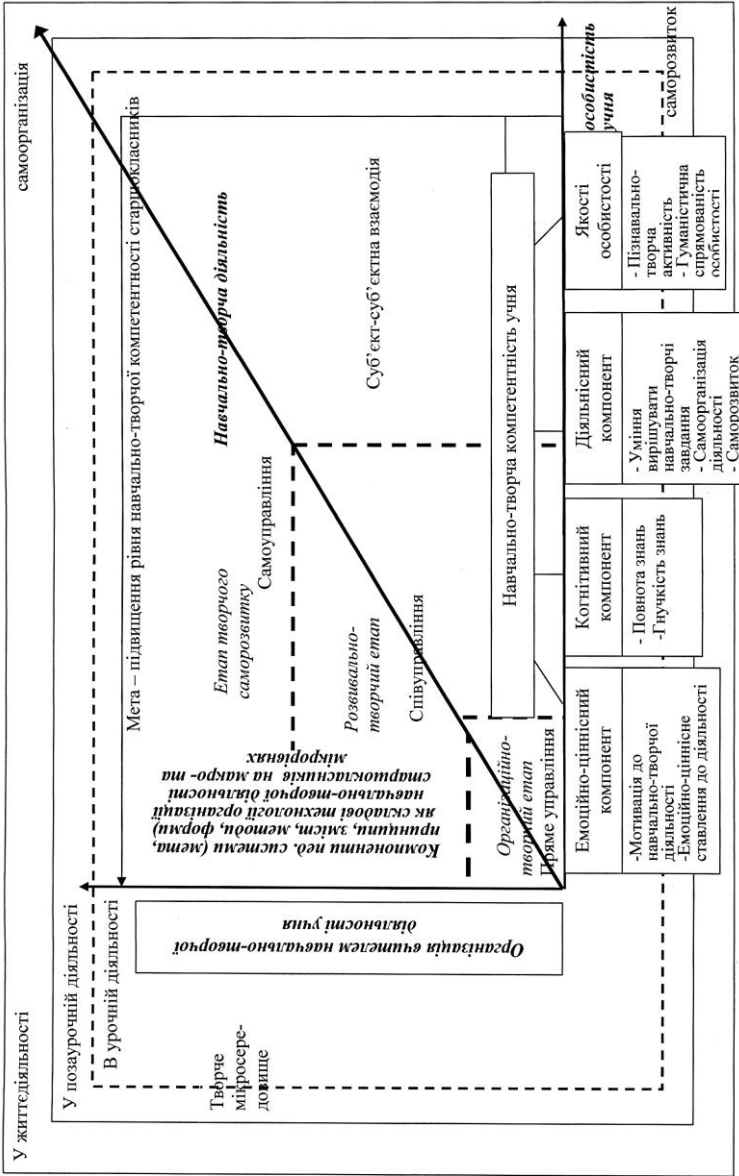


Рис. Інтегрована модель організації навчально-творчої діяльності старшокласників

- створювати атмосферу взаємоповаги і свободи самовираження, поважати право дітей на власну думку;

- сприяти досягненню успіху, заохочувати прагнення учнів до вирішення складних завдань, допомагати дитині перевершувати саму себе, самовдосконалюватись.

Реалізація означених положень сприятиме подоланню суперечностей особистісного і людського факторів, максимальній активізації всіх сфер особистості старшокласника.

Таким чином, організація навчально-творчої діяльності старшокласників є цілеспрямованою взаємодією вчителя й учнів на засадах діалогу, співробітництва і співтворчості з метою активізації та розвитку мислення, почуттів, волі, творчого потенціалу, узгодження мотивів, цінностей, знань, умінь та рефлексивної поведінки учнів, поступового їх переведення на рівень самоорганізації власної діяльності завдяки створенню і розширенню творчого мікросередовища в навчальному процесі через упорядкування мети, принципів, змісту, методів, засобів і форм спільної діяльності.

Література

1. Алфимов В. Н. Творческая личность старшекласника: модель и развитие / В. Н. Алфимов, Н. Е. Артемов, Ж. В. Тимошко. – Киев ; Донецк: Б. И., 1993. – 64 с.

2. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно–личностной педагогики / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 172 с.

3. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.

4. Бех І. Д. Біля витоків сутності особистості / І. Д. Бех // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С. 10–14.

5. Бондар С. Гуманізація в структурі процесу навчання / С. Бондар // Освіта і управління. – 1998. – №3. – Т.2. – С. 37–40.

6. Буряк В.К. Педагогічна культура вчителя: теоретико–методологічний аспект: монографія / В.К. Буряк. – К.: Деміур, 2005. – 232 с.

7. Єльнікова Г. В. Організація діяльності педагогічного колективу школи щодо контролю за засвоєнням учнями змісту навчання: навч. посіб. / Г. В. Єльнікова. – Х.: ХОІНОПП, 1996. – 60 с.

8. Зязюн І. А. Інтелектуально–творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи: моногр. – К.: "Віпол", 2000. – 636 с.

9. Кабусь Н. Д. Обґрунтування інваріантної моделі організації навчально-творчої діяльності: соціально–педагогічний аспект / Н. Д. Кабусь // Вісник ХДАК. Випуск 28, 2009. – С. 38–46.

10. Кабусь Н. Д. Організація навчально-творчої діяльності старшокласників: від управління до самоуправління / Н. Д. Кабусь // Основні концепту-

альні підходи і тенденції модернізації педагогічної освіти в Україні: зб. наук. пр. – Харків – Луганськ: Стиль-Іздат, 2007. – С. 120–129.

11. Лазарева О. М. Організація творчих самостійних робіт старшокласників у модульному навчанні: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 / Лазарева Олена Миколаївна. – Х., 2003. – 30 с.

12. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М., 1980. – 91 с.

13. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. І. Лозова // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 11–16.

14. Молчанюк О.В. Проектування засобів оптимізації процесу навчання з природничих дисциплін у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / О.В. Молчанюк. – Луцьк, 2006. – 20с.

15. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №8. – С.1–4.

16. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 118 с.

17. Пильнік Р. О. Формування творчого мислення учнів / Р. О. Пильнік // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2003. – Вип. 5. – С. 118–123.

18. Полякова Г. Підвищення творчої активності підлітків: Школа нашої сучасності / Г. Полякова // Психолог. – 2005. – №7 (лютий). – С. 12–14.

19. Рибалко В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В. В. Рибалко. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.

20. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

21. Сисоева С.О. Теоретико–методологічне обґрунтування педагогічної творчості // Відкритий урок. – 2005. – № 21 – 22. – С. 13 – 19.

22. Сологуб А. І. Проблеми організації науково–дослідної роботи ліцеїстів та охорони їхнього здоров'я: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / А. І. Сологуб. – К., 1995. – 25 с.

23. Сухомлинська О. В. Цінності освіти і виховання / В. О. Сухомлинська. – К.: АПН України, 1997. – 224 с.

24. Хуторской А. В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1988. – 266 с.

25. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М.: Центр "Педагогический поиск", 2001. – 384 с.

ДИДАКТИЧНІ ІДЕЇ СОФІЇ РУСОВОЇ

Корчوماка Світлана, студентка факультету психології
та соціальної роботи

Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

У педагогічній спадщині С. Русової особливе місце посідає дидактика: визначення сутності навчального процесу, його мети, функцій, змісту, принципів і методів навчання.

Основною категорією дидактики С. Русова вважала навчання. Саме поняття навчання, його сутність здавна здавна було в центрі уваги видатних педагогів. Вона поділяє думки відомих вітчизняних і зарубіжних дидактів – Я.Коменського, А.Дістервега, К.Ушинського та інших про те, що "кожне навчання є розв'язання тієї чи іншої проблеми, корегування тієї або іншої помилки. Це шлях занадто повільний, кожному потрібна допомога вчителя, який навчає дитину використовувати свій розум, дає шлях до розв'язання проблеми, до опанування перешкод. Чим більше в цьому процесі виявляться ініціатива й самостійна праця дитини, тим більше проблем до розв'язування збігається з життєвими інтересами дитини, тим і процес навчання дасть найкращі результати" [3, с. 14].

Спираючись на таке розуміння навчання Русова робить висновок, що процес навчання не можна розуміти як зверхне нав'язування знань учителем учневі, що цей процес сприймання цілком залежить від внутрішнього світу дитини і цим він вимагає від учителя глибокого знання її психіки.

Вона розрізняла такі поняття: навчання, учіння, освіта, інтелектуальний розвиток, які психічними і практичними відтінками відрізняються одне від одного.

Навчання вона розуміла як спеціально організовану вчителем пізнавальну і практичну діяльність учнів з метою засвоєння ними накопиченого соціального досвіду.

Учіння вона розглядає як суб'єктивний активний пізнавальний процес дитини, діяльність самого учня разом з вчителем чи самостійно над тим або іншим матеріалом, який розширює його знання або формує вміння, розвиває здібності.

Освіта, з її точки зору, є і процес, і результат навчання, вона дається не лише в класі, вона є широким розумінням слова учіння, бо вона поширюється не лише на інтелектуальні знання і дається не тільки через книги, а й через безпосередній контакт з людьми, через перебування в різних місцевостях, серед різних народів [1, с. 146–147].

С. Русова проголошує гуманістичний принцип педагогіки – в залежності від нахилів окремої особи дати кожній максимум інтелектуального

розвитку, сформувати високу соціальну свідомість і готовність працювати на користь суспільства.

Процес навчання, на її думку, не є чимось закінченим, якоюсь обмеженою низкою фактів, явищ. Розумовий процес ніколи не закінчується, і в ньому мають найбільше значення не так привласнені факти і звички, як розвиток нахилу до знання, до шукання нових фактів, до утворення нових розумових звичок.

Важливими ознаками процесу навчання С. Русова вважала:

- Орієнтацію на засвоєння дитиною накопиченого суспільством соціального досвіду, що вимагає спільної діяльності учнів і вчителів;
- Активність навчальної діяльності (інтелектуальну і практичну) суб'єкта навчання.

Процес навчання педагог визначала як взаємодію учителя та учнів, скеровану на засвоєння школярами основ накопиченого суспільного досвіду, на виховання й розвиток учнів. Керівну роль в навчальному процесі вона відводила вчителю [1, с. 148–150].

Основними результатами процесу навчання С. Русова вважала:

- Засвоєння знань про рідний народ, Батьківщину, все людство;
- Формування дисципліни мислення, розвиток культури здібностей;
- Розвиток моральності;
- Формування соціальних знань;
- Виховання відповідальності;
- Адаптація до оточення;
- Щастя від учіння і від товариства;
- Почуття задоволення від гармонійного розвитку усіх сил і усіх здібностей [2, с. 213].

Обґрунтовуючи принцип наочності С. Русова повністю поділяла думку К.Ушинського, що діти мислять звуками, фарбами, формами, відчуттям, тому корисно вдаватися до всіх наочних засобів навчання з тим, щоб органи чуття дітей брали безпосередню участь у сприйманні навчального матеріалу. В наочності вона бачила одну з умов, яка сприятиме розвитку логічного мислення дитини. С. Русова значно розширила і збагатила новими прийомами методичку наочного навчання.

За теорією С. Русова наочність виступає як: 1) джерело нових знань і уявлень про об'єкти, події, явища; 2) ілюстрація, яка служить опорою теоретичних положень; 3) спосіб розвитку мислення, що забезпечує міцність засвоєння знань, розвиток уваги, уявлення і мислення; 4) спосіб повторення, систематизації.

Найважливішим дидактичним принципом навчання С. Русова вважала індивідуальний підхід у навчанні. Процес навчання, з її точки зору, повинен будуватись в чіткій відповідності до індивідуальних особливостей учнів. Таким чином, суть принципу індивідуального підходу в навчанні, з точки зору С. Русової, полягає у врахуванні у навчальному

процесі вікових і індивідуальних особливостей кожного учня [1, с. 151–153].

Принцип послідовності і систематичності навчання гарантує засвоєння дитиною понять у їх логічному зв'язку і наступності. Педагог доводить, що систематичність – характерна ознака наукового знання.

Принцип міцності та ґрунтовності знань досягаються багатьма засобами. Важливу роль в цьому процесі С. Русова відводить повторенню. Половина часу, відведеного на навчання, повинна використовуватись на повторення. Навчальні дисципліни вивчати не в скорочені терміни, а розсередити їх вивчення в часі (1–2 роки), даючи учневі можливість в результаті багатократного повторення перевірити себе, довести учня до усвідомленого засвоєння матеріалу. Повторення, попереджуючи забування, закріпить у вихованця впевненість у своїй пам'яті [1, с. 153–154].

Таким чином, сутність процесу навчання С. Русова розглядала як соціально організовану пізнавальну діяльність, яка є двобічним процесом, який охоплює викладання (діяльність учителя) і учіння (діяльність учня). Результативність процесу навчання є залежною від реалізації дидактичних принципів, які впливають як із закономірностей навчання, так і вимог суспільства до формування особистості. Тому принципи виступають як необхідні умови, які сприяють підвищенню якості педагогічної діяльності і виступають не окремо, а в тісному взаємозв'язку, що створює цілісну систему забезпечення ефективності навчання [1, с. 155].

Мету навчання С. Русова визначає як розширення досвіду дитини досвідом інших людей, книжок, власної пізнавально-практичної діяльності, "виховання здібностей дитини, збудження та зміцнення її сил, щоб зробити їх придатними до життя; наближення кожного учня до ідеалу освіченої людини" [3, с. 36].

С. Русова розмежовує професійне і загальноосвітнє навчання, надає перевагу останньому. Завдання школи вбачає в тому, щоб розбудити та викликати духовні сили дитини, роки інтелектуального росту школа повинна так заповнити, щоб сприяти правильному розвитку дитини.

Головним завданням навчання С. Русової вважає пробудження інтересу до науки, до правди, добра і краси, набуття учнями знань і методів пізнавальної діяльності. Відповідно до завдань, що ставила С. Русова перед школою, вона формулює основні функції навчання: освітню, розвивальну і виховну.

Освітню функцію вона вважала важливою, проте ефективність навчального процесу оцінювала не стільки сумою набутих знань, скільки розумовим розвитком дітей. Розумовий розвиток педагог пов'язувала з тим, що в процесі навчання в учнів збільшується обсяг знань, умінь, які в свою чергу сприятимуть "пробудженню інтересу до науки, до правди, добра і краси".

Виховна функція процесу навчання, з точки зору С. Русової – об'єктивна закономірність, оскільки набуті в процесі навчання знання стають базою для формування світогляду, працьовитості, для здійснення морального і естетичного виховання, тобто відбувається духовне збагачення, всебічний розвиток особистості.

Основною визначальною функцією процесу навчання С. Русова вважала його розвивальну функцію. Розвивальний характер навчання, з її точки зору, передбачає удосконалення розумових здібностей: самостійності мислення, розвиток мовлення, уяви, фантазії, спостережливості, а також розвиток пам'яті.

Основою пізнання, на думку С. Русової, є сенсорні відчуття, які дають матеріал для роботи свідомості, мислення (співставлення, узагальнення, класифікацію, аналіз, синтез і т.д.). Сприймання дають уявлення про якість предметів, на сприйманні ґрунтується перцепція.

Завдання навчання і виховання полягає в тому, щоб заступити нижчі системи аперцепції вищими. Для цього остаточного результату потрібно взаємодія пам'яті, уваги і інтересу. Розвиток інтересів нерозривно пов'язується з розвитком волі і в той же час С. Русова застерігає, що "завжди слідувати лише за інтересами – означало б ніколи не просуватися наперед".

Отже, мету і завдання навчання С. Русова визначає як розвиток розуму учня в напрямку самостійності й вироблення найміцнішого почуття солідарності у спільній праці в певній шкільній колективній організації. Таке завдання досягається по-перше, добором матеріалу навчання, по-друге, гарними відносинами між учителем і учнем і громадською атмосферою, яку учитель утворює в школі.

Для сучасної школи питання посилення розвивальної функції навчання, як це подано у дидактиці С. Русової, залишається одним з найважливіших завдань, вирішення якого сприятиме формування творчої, самостійної, активної особистості [1, с. 157–162].

Зміст освіти С. Русова вважала одним з головних елементів у структурі процесу навчання. Зміст навчання, з її точки зору, категорія історична, вона обумовлюється соціально-економічним, науковим, духовним рівнем розвитку суспільства. Так, технічна революція другої половини XIX століття вимагала широкого ознайомлення з природничими науками, особливо хімією, фізикою. Вивчення їх базується на знаннях математики. З другого боку – соціальний розвиток, розширення сфери міжнародних відносин, задоволення естетичних потреб, ідеалу викликає інтерес до історії, літератури різних народів, мистецтва.

Зміст освіти, на думку педагога, передбачає опанування школярами основами наук, необхідними для всебічного розвитку, формування поглядів, переконань, підготовки молоді до участі в різноманітних видах діяльності, до отримання професійної освіти.

Зміст навчання, як про це говорилося вище, вона не обмежувала тільки завданнями озброєння учнів системою знань і розумового розвитку. Навчання вона розглядала і як могутній виховний засіб.

Вихідним положенням концепції С. Русової щодо змісту освіти можна вважати освітню функцію навчання – передачу молодому поколінню змісту соціальної культури для її збереження і розвитком. Дитина, стає особистістю в міру оволодіння цим змістом соціального досвіду.

Виходячи з цього положень, С. Русова визначає такі елементи змісту освіти: знання, вміння та навички. Механізмом їх формування вважала творчу діяльність та емоційно-ціннісне ставлення дитини до знань і умінь.

Знання вона розглядає як сукупність теоретичних положень, формул, законів, фактів інших відомостей, накопичених людством. **Вміння і навички** як способи діяльності на основі набутих знань. **Творча діяльність**, з її точки зору, діяльність, в результаті якої об'єктивно чи суб'єктивно створюється щось нове. **Емоційно-ціннісне** ставлення полягає у формуванні ставлення дитини до світу, моральних норм, наукових знань, ідеалів тощо. І доки таке ставлення не сформоване, не можна говорити про освіченість і вихованість людини [1, с. 162–163].

С. Русова намагається дати наукове обґрунтування визначенню змісту навчання. Вона простежує в історичному плані намагання окремих педагогів визначити системо утворюючі навчальні дисципліни. Пропонує інтегровані курси: так в перших двох класах такою дисципліною є знайомство з рідним краєм, рідною місцевістю. Ця навчальна дисципліна могла б об'єднати вивчення рідної мови, рідної народної поезії, географії, історії краю у вузькому значенні слова. Арифметика, географія додаються як засоби до загального ознайомлення з площею, числами, формами рідного краю.

С. Русова зазначає, що такий підхід до визначення змісту навчання не є новим, він запроваджувався в початковій школі, зокрема, знайшов своє втілення в підручниках К. Д. Ушинського, Л. Н. Толстого, проте в більшості випадків він не давав позитивних результатів не тому, що хибна сама система, а лише тому, що були не сприятливі умови для її впровадження, зокрема, відсутність добре підготовлених вчителів. А ця система вимагає глибокого різностороннього знання рідного краю і повного розуміння цього інтегрованого курсу та методів роботи з ним, зокрема, досконалих підручників, які б інтегрували широкі знання про рідний край. Ці думки С. Русової особливо актуальні сьогодні, коли ми будуємо національну школу, переглядаємо зміст освіти і запроваджуємо інтегровані курси в усіх класах і типах шкіл [1, с. 166–167].

Заслуга С. Русової в тому, що вона одна з перших в Україні звернула увагу на необхідність складання підручників українською мовою. Крім того, вона відійшла від існуючих пасивних методу сприймання навчального матеріалу і свої підручники і посібники складала, виходячи з

принципів і методів єдиної діяльної (трудової) школи, особливо наголошуючи на організації самостійної творчої праці учнів при вивченні будь-якого предмету. При підготовці певного курсу або предмету вчитель повинен не тільки підготувати та добре обміркувати весь курс, але й розподілити його по годинах. І не тільки знати, що він має викладати, але і як зв'язати окремі частини, окремі уявлення, щоб найпростішим шляхом досягти мети і завдань уроку. Саме такому підходу до навчання відповідають підручники, написані С. Русовою.

Таким чином, С. Русова в "Дидактиці" обстоює тезу, що в процесі засвоєння змісту освіти здійснюється всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формується національний світогляд, здійснюється підготовка дитини до життя.

Зміст навчання С. Русова розглядала як педагогічне втілення вимог суспільства до того, що повинна знати, вміти і якими якостями володіти людина. Вона ставила такі вимоги до змісту навчання:

1) Спрямованість навчання на реалізацію мети всебічного розвитку особистості. Цього можна досягнути: а) запровадженням інтегрованих предметів навколо оволодіння учнями рідної мови; б) диференціацією навчання; в) участю учнів у різних видах діяльності, що забезпечують розвиток їх інтересів, волі, емоцій.

2) Забезпечення гуманізації освіти шляхом звернення до духовних цінностей народних традицій, світової культури, історії. Важливу роль в реалізації цих завдань автор відводила підручникам.

3) Відповідність змісту навчання віковим можливостям учнів.

4) Оскільки зміст освіти реалізує мету навчання і виховання необхідно дотримуватись міжпредметних зв'язків [1, с. 173–174].

Література

1. Коваленко Є.І, Пінчук І.М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової/ За ред. Є.І. Коваленко – Ніжин, НДПІ, 1998. – 214 с.
2. Софія Русова Вибрані педагогічні твори: У 4-х кн.. кн.2./ За заг.ред.Коваленко Є.І. – К.: "Либідь", 1996. – 320 с.
3. С. Русова Дидактика. Прага., "Сіяч", 1925. – 191 с.

ВАЖКОВИХОВУВАНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Котенко Алла, студентка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність дослідження. У кожному суспільстві існує певна система норм і правил поведінки, дотримання яких є обов'язковим для всіх

його членів. Норми поведінки (правові, моральні, етичні) закріплені у відповідних документах, проте, як показує практика, це ще не забезпечує узгодженої з існуючими нормами поведінки.

Тенденція зростання різних деструктивних явищ у молодіжному середовищі (алкоголізм, наркоманія, злочинність, інфекційні захворювання, що передаються статевим шляхом, ВІЛ/СНІД) викликають негативні прояви у поведінці неповнолітніх. В зв'язку з цим перед суспільством, школами, соціально-психологічними службами постають завдання пошуку форм, методів і технологій превентивної роботи з важковиховуваними дітьми, концентрації зусиль, спрямованих як на реабілітацію важковиховуваної дитини, так і на попередження відхилень від соціальних норм, усунення умов, які безпосередньо чи опосередковано негативно впливають на формування особистості неповнолітніх.

Теоретичні аспекти проблеми попередження і корекції відхилень у формуванні особистості неповнолітніх останні десятиріччя досить активно досліджувалися вітчизняними та зарубіжними вченими: М.О.Алемаскіним, Б.Ф.Баєвим, М.І.Буяновим, Ш.Глюк, Е.І.Драніщевою, З.Г.Зайцевою, Л.М.Зюбіним, І.В.Козубовською, М.В.Костицьким, В.М. Кудрявцевим, Д.Легман, Н.Ю.Максимовою, Г.М.Міньковським, І.О.Невським, В.М.Оржеховською, Є.І.Петуховим, А.І.Селецьким, В.М.Синьовим, С.А.Тарарухіним, В.О.Татенко, О.П.Тузовим, М.М.Фіцулою, Е.Шур та ін.

Незважаючи на певні досягнення у вивченні даної проблеми, практика свідчить про те, що сьогодні необхідно активізувати пошук нових ефективних шляхів і засобів попередження відхилень у поведінці серед дітей і молоді.

Мета статті – проаналізувати стан дослідженості феномену "важковихованість" у педагогічній науці та причини виникнення цього соціально-педагогічного явища.

Проблеми важковиховуваних дітей криється передусім у соціальній сфері. Ще англійський соціаліст-утопіст Роберт Оуен (1771–1858) стверджував, що асоціальна, злочинна поведінка індивіда залежить не від нього, а від системи, в якій він виховувався. "Знищити обставини, які сприяють створенню злочинних характерів, і злочинців більше не буде; замінити їх обставинами, які розраховані на створення звичок порядку, регулярності, стриманості, праці, – і людина буде володіти цими якостями".

Поняття "важкий" почало використовуватися вже у другій половині XIX ст. у працях дослідників О. Зака, Д. Дріля, П. Каптерева, П. Лесгафта, П. Люблінського, І. Сікорського. "Важкими" вважалися діти, котрі не усвідомлювали своїх негативних вчинків, були жорстокі та байдужі до страждань оточуючих, в ранньому віці ставали на злочинний шлях. Тому поняття "важка дитина" та "неповнолітній злочинець" ними ототожнювалися.

Термін "важковихованість" увійшов в науку в 30-ті роки ХХ століття і спочатку означав лише "несприйнятливість та опір" вихованця педагогічній дії. У загальному розумінні до важковиховуваних відносили фізично здорових дітей, у поведінці яких спостерігалися неорганізованість, недисциплінованість, правопорушення.

Зараз дослідники під важковихованістю розуміють педагогічну занедбаність такого рівня, при якому подальший соціальний розвиток неповнолітнього відбувається таким чином, що створюються внутрішні передумови для деформованого сприйняття ним соціальних норм, виникає потреба зберегти негативне в своєму духовному світі всупереч соціально-педагогічним впливам. Тобто, важковихованість – це не просто несприйнятливість до позитивного соціального досвіду чи нездатність його засвоювати. Важковихованість – це стійке небажання засвоювати соціально-педагогічні впливи і адекватно на них реагувати.

Безумовно, утруднення в оволодінні соціальним досвідом спостерігаються в неповнолітнього вже в ранньому дитинстві, в сім'ї, в дошкільному закладі, однак особливо гостро вони відчутні в підлітковому та юнацькому віці. Можна стверджувати, що важковихованість притаманна індивідам будь-якого віку, але як гостра психолого-педагогічна проблема вона наявна у підлітків.

поняття "важкий підліток" слід використовувати для характеристики неповнолітнього, який особливо болісно переживає кризу перехідного віку. Таким особам властиві:

- неправильно сформовані потреби: матеріальні переважають над моральними; більшість матеріальних потреб мають аморальний характер; для їх задоволення важковиховані особи використовують засоби, які не завжди відповідають нормам моралі (вживання алкоголю, наркотиків, крадіжки), що призводить до деградації особистості;
- незрозуміння соціально-політичних потреб;
- прагнення до спілкування з подібними до себе, перебування поза зв'язками з постійним учнівським колективом;
- спотворені естетичні потреби;
- низький рівень пізнавальних процесів;
- незрозуміння, засмічена вульгаризмами, жаргонною лексикою мова;
- непослідовність, суперечливість у поглядах і переконаннях;
- брак уявлень про норми поведінки;
- обмежені почуття відповідальності за свої вчинки;
- перевага утилітарних інтересів над духовними, що позбавляє перспективи розвитку особистості, її інтелектуального і морального вдосконалення;
- приховування своїх учинків від батьків та вчителів.

Традиційно визначаються чотири **типи важковихованості** з характерними для них причинами виникнення та діагностичними ознаками:

1. Педагогічна занедбаність, що виникає як наслідок виховання за типом гіпопротекції (зниженої уваги до дитини). Батьки украй мало цікавляться справами, успіхами, переживаннями підлітка. Такі діти: недоглянуті, неохайні; у них проявляється зманіженість, імпульсивність. Соціальна дезадаптація починається з неуспіхів у навчанні; як результат – негативні емоції, порушення стосунків із учителями, перенесення негативного досвіду спілкування у сім'ї на однолітків. Вони усвідомлюють свої проблеми і готові до змін. При діагностиці достатньо використати бесіду за картою-схемою, отримана інформація буде правдивою. При використанні тестових завдань необхідна позитивна емоційна стимуляція.

2. Відхилення у психічній діяльності або опірність педагогічним впливам зумовлені граничними порушеннями в емоційній та вольовій сферах, акцентуаціями характеру, що при збереженні інтелекту викликає труднощі в навчанні, спілкуванні. Реакція емансипації, угруповання та ін. можуть набувати патологічного характеру. Діагностику таких неповнолітніх слід проводити обережно, щоб не ускладнити ситуацію. Корисно спостерігати за емоційно-духовними проявами неповнолітнього під час бесіди, його зовнішнім виглядом, оскільки словесна інформація часто викривлена характеристиками оточуючих.

3. Ситуативна важковихованість зумовлена невмілими виховними діями. У цих дітей яскраво проявляються всі ознаки підліткового віку: конфліктність, замкнутість, грубість. Але викликані вони саме необережними вчинками дорослих. Контакт з дитиною встановлюється швидко за умови активного слухання, уникнення оціночних суджень. Тоді дитина сама дає інформацію про себе.

4. Власне важковихованість виникає в результаті виховання за:

– гіперпротекцією (підвищена опіка дитини, позбавлення її самостійності, надмірний контроль за поведінкою. В результаті дитина зростає безвільною, у всьому залежить від впливу навколишнього мікросередовища або від лідера, більш активного, ніж вона сама.

– потурання;

– альтернуючого виховання (нестійке емоційне ставлення з боку батьків, особливо матері) [2].

На основі аналізу наукової літератури нами виявлені основні причини виникнення важковихованості. До них належать об'єктивні та суб'єктивні фактори [5].

Об'єктивні фактори:

➤ *соціально-економічні проблеми*: низький рівень освіти й культури; наявність "зайвого часу" і невміння проводити своє дозвілля; терпимість суспільства до деяких антигромадських і аморальних форм поведінки; низький рівень ідеологічного виховання;

➤ діти із соціально проблемних родин, які живуть у соціальній ізоляції, поганих побутових умовах, батьки яких мають неprestижну професію, більш схильні до вживання алкоголю та наркотиків.

➤ *переведення і часті переїзди*: переведення підлітка зі школи у школу створюють психологічний дискомфорт, стресову ситуацію, що негативно впливає на поведінку дитини.

➤ *доступність алкоголю і наркотиків*:

Суб'єктивні фактори:

➤ *родинна схильність*: Діти, які народилися або яких виховували у сім'ях з "алкогольними традиціями", мають більше шансів при звичаїтися до алкоголю чи наркотиків.

➤ *патологічні форми виховання*: схильність дитини до асоціальної поведінки, вживання алкоголю спричиняється стилем виховання у сім'ї: у сім'ях, де батьки не встановлюють чітких норм поведінки; де виховання характеризується гіперопікою; коли діти покинуті напризволяще або коли за один і той самий учинок дитину можуть похвалити чи покарати.

➤ *вживання і позитивне ставлення батьків до алкоголю й наркотиків*;

➤ *неблагополуччя в сім'ї*: неповна сім'я, батьки-п'яниці, наркомани, ведуть аморальний спосіб життя; безвідповідальність батьків за виховання дітей, їх психолого-педагогічна неграмотність; негативні приклади в моральній поведінці; брак доброти, сімейного затишку, любові до дітей справжнього батьківського авторитету; прояви насильства, жорстокості; матеріальні нестатки.

➤ *недостатній виховний рівень роботи загальноосвітніх закладах*: проявляється у перевантаженості програм навчальним матеріалом, який учень не може засвоїти. Це породжує негативізм, опір, намагання "втекти" від навчальної діяльності, почуття власної неповноцінності, меншовартості порівняно з іншими учнями; прояви негативізму з боку вчителів-вихователів до учнів з моральними вадами; недостатній рівень педагогічної культури вихователів (нетактовність, грубощі, авторитаризм та ін.); ізоляція, відсторонення від цікавих колективних справ тощо.

Соціально-педагогічна робота щодо профілактики важковихованості підлітків може мати такі основні блоки:

1. Соціально-педагогічна діагностика:

1. Вивчення житлово-побутових умов учнів (класні керівники).
2. Вивчення оточення учнів за місцем проживання (класні керівники, соціальний педагог).
3. Вивчення інтересів учнів, їх зайнятості в позаурочний час (класні керівники, соціальний педагог).
4. Аналіз соціальних зв'язків учнів (класні керівники, соціальний педагог).
5. Діагностика соціально-ціннісних якостей особистості (соціальний педагог).

6. Діагностика соціально-психологічного клімату сім'ї (психолог, соціальний педагог).

7. Вивчення стану здоров'я учнів "групи ризику", схильності до шкідливих звичок (медсестра, лікар).

II. Підготовка соціальним педагогом творчої групи до соціально-педагогічної профілактичної роботи з важковиховуваними підлітками, їх сім'ями.

1. Виокремлення напрямків диференціювання окремих видів соціально-педагогічної профілактичної роботи між соціальним педагогом, психологом та класним керівником та визначення провідної ролі соціального педагога при організації профілактичної роботи.

2. Підвищення методичної компетентності педагогічного колективу щодо соціально-педагогічної профілактичної роботи з важковиховуваними (заступник директора з виховної роботи, соціальний педагог).

3. Проведення систематичних соціально-педагогічних консультацій (соціальний педагог, психолог).

III. Організація соціальним педагогом педагогічної просвіти батьків та соціально-педагогічної співпраці з громадськістю:

1. Участь у роботі ради профілактики у школі, надання необхідної соціально-педагогічної допомоги службі у справах сім'ї, дітей та молоді міськвиконкому, батьківському комітету, психологам.

2. Обмін соціально-педагогічною інформацією.

3. Проведення бесід виховного змісту з підлітками, які стоять на обліку в школі, чи вже скоїли злочини.

IV. Заходи щодо соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки важковиховуваних підлітків.

1. Здійснення щоденного контролю за відвідуванням учнями школи (класні керівники).

2. Пропаганда здорового способу життя (психолог, соціальний педагог).

3. Систематичне проведення засідання комісії з профілактики правопорушень (заступник директора, соціальний педагог, психолог).

4. Заслуховування звітів та аналіз профілактичної роботи класних керівників з підлітками групи ризику на засіданні методичного об'єднання (керівник методичного об'єднання, соціальний педагог).

5. Організація позакласної соціально-педагогічної профілактичної роботи з важковиховуваними:

а) робота в тренінгових профілактичних групах;

б) ініціювання та проведення класних та шкільних позаурочних заходів;

в) організація циклу психолого-педагогічних профілактичних бесід і кінолекторіїв з правових питань (заступник директора з виховної роботи, представники Відділу у справах неповнолітніх кримінальної міліції, Центру соціальних служб для молоді);

г) проведення систематичних індивідуальних та групових профілактичних бесід і консультацій з важковиховуваними та їх батьками (психолог, соціальний педагог);

д) залучення важковиховуваних до суспільно-корисної праці, громадської роботи, виконання громадських доручень (класні керівники);

е) залучення підлітків до участі в роботі гуртків (класні керівники, керівники гуртків) [6].

Література

1. Алексенко, О. Діти нашого сьогодення: [про антисоціальну поведінку підлітків] / О. Алексенко // Соціальний педагог. – 2009. – № 7 (липень). – С. 44-45.

2. Афанасьєва В. В. Профілактика та корекція девіантної поведінки підлітків у навчальному процесі / В. В. Афанасьєва // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 1. – С. 47-52.

3. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: [навч. посібник] / І. М. Богданова. – К., 2008. – 435с.

4. Ванжула Л. Мотиви девіантної поведінки учнів / Л. Ванжула // Соціальний педагог. – 2009. – № 7(липень). – С. 46-51.

5. Капська, А. Й. Соціальна робота: [навч. посіб. для студ. ВНЗ] / А. Й. Капська. – К., 2005. – 345с.

6. Оржехівська В.М. Педагогічна профілактика девіантної поведінки неповнолітніх / В.М. Оржехівська: [навч. посібник]. – К.: Знання, 2000. – 264 с.

ІДЕЇ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ С.РУСОВОЇ

Кулибка О., Скакун О. студентки факультету психології
та соціальної роботи

Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

Праця – джерело багатства і практичної діяльності. Праця не прокляття боже, а благословення. Завдання вчителя тільки керувати загальною працею. Трудова методика має звернути особливу увагу, вміння учня виявити в зовнішніх символах свій внутрішній потенціал, наслідки його персональної думки, його спостережень.

На праці й її поясненні треба довше зупинитися; треба розібратися у її справжньому значення і змісті. "Праця, – каже Кершенштейнер, – це діяльність, індивідуальна і колективна. Але цінна праця лише та, що виникає з глибини самого "Я", праця є рух. Педагогічного значення праця набуває із того моменту, коли вона виявляє яесь інтелектуальне зусилля. Механічна діяльність, ізольована від усякого духовного інтелектуального життя, не може мати виховного значення. Перше педагогічне значення всякої праці полягає в тому, що вона наближає грубу некультуру до культури."

турну людину до культурної, виявляє постійно нову перемогу інтелекту над матерією. Сама фізична чи розумова зручність без зв'язку з культурними придбаннями людства – наукою, мистецтвом, патріотизмом, гуманізмом, релігією – не дає нічого цінного для виховання людини. Дехто каже, що усяка діяльність має педагогічну цінність. Це неправдиво – формальна культура, технічна діяльність має цінність лише на стільки, на скільки вона своїми наслідками сприяє розвиткові вищих цінностей, сприяє культурі. А почуття культури пробуджується в індивіда зі знайомством із скарбами цивілізації, якими вона проймається, стає на охорону їх, допомагає їх розвиткові і поширенню. Тут педагогічна цінність праці в тому, що ця праця обслуговує якусь об'єктивну цінність, що панує в нашій душі й що перед нею уступають усякі особисті цінності – заробіток, кар'єра"... Ось що Кершенштейнер вважає за працю об'єктивну, і він її визнає педагогічною, бо вона є індивідуальним вкладом у вселюдську творчість.

Значення праці не в тому, щоб усю розумову (інтелектуальну) працю знести до фізичної, а в тому, щоб ручну працю зробити засобом, знаряддям розумової праці, в тому, щоб фізичну і розумову працю зробити джерелом цілісного розвитку особистості учня. Усі науки можна так учити, щоб учень доходив до їх висновків лабораторним методом. Це є науковий, а не лише практичний засіб. Неправдива була думка деяких попередніх і деяких сучасних педагогів, що метод ручної праці треба прикладати лише до господарської продукції; ні, вона довершена і для наукових та естетичних вартостей, і всяку господарську технічну працю можна піднести, зв'язуючи її з наукою і з мистецтвом, одухотворяючи її високим почуттям. Можна, – каже С.І.Гессен, – і працю варення зв'язати з культурними інтересами всього людства. Нетреба прагнути до того, щоб раз-у-раз утворювати щось корисне, практичне, це звучує обрій, доводить щораз більше до руйнації уяви. Які це результати, коли думка учня занадто коротко прив'язана до стовбура користі.

Усяка праця мусить відповідати якомусь інтересові дитини.

Великого значення надають тепер садівництву, садженню. Тепер виховання ставить собі завдання зв'язати все навчання з нахилами дитини, привабити її до праці, що сприяє інтелектуальному, моральному і соціальному її розвиткові.

Серед перших праць велику роль відіграє малювання. У малювання йде взаємне прислужування, прислужування за столом. Взагалі щоб працю викликали потреби життя й нахили дітей. В одному напрямі діти дуже захоплювались оповіданнями з Біблії, малювали і ліпили Ноїв ковчег із усіма його рослинами і звірятами...

Перелічувати праці дітей не треба – вони залежать від оточення, повсякденного життя, настрою дітей. Праця розвиває волю, сила волі розвивається лише в процесі праці і через працю. Вона робить людину

працездатною. Нахил до активності треба підтримувати починаючи від ранніх літ і постійно його розвивати.

Особливо великий внесок в цю проблему належить видатному українському педагогу Софії Федорівні Русовій (1856–1942). Так, за її глибоким переконанням, праця є одним з основних джерел матеріального і духовного багатства народу і суспільства, фундаментом виховання особистості. Розкриваючи роль, місце і значення праці для формування особистості, С.Русова у своїх ранніх працях зазначала, що праця – це основа такого виховання, яке мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної творчості, дати вільно розвинути цільній самостійній індивідуальності. "Праця в сучасному вихованні є метод, яким кожне знання зафіксується в дитячій свідомості тим, що воно здобувається дитячою рукою: через руку в розум".

С.Русова подала цілий ряд цікавих і корисних порад щодо ефективної організації дитячої праці в школі, де має панувати цікава, вдумлива, потрібна людині та суспільству праця, яка б підносила, виховувала і розвивала учня і водночас слугувала б засобом долучення його до активної участі у виробництві. Кожен вид праці, наголошувала вчена, треба свідомо і цілеспрямовано використовувати для всебічного виховання особистості. Завдання школи полягає в тому, щоб не тільки навчити учнів основам наук, дати їм відповідну освіту, сформувати практичні уміння і навички, а й викликати глибоку внутрішню потребу до трудової діяльності. "Треба, щоб школа обгорнула дитину ласкою, – писала С.Русова, – викликала усі її творчі сили, зацікавила до науки, до праці, розвинула етичну громадську свідомість; треба щоб за шкільні роки учні навчалися працювати не з-під погрози екзамену, або свідоцтва, або інших зовнішніх приман, а через те, що робота є природна потреба їх здорової вдачі; треба, щоб робота завше їм була цікавою й приємною".

Головними завданнями школи в галузі трудового навчання Софія Федорівна вважала виховання у дітей глибокої любові до праці та до людей праці; ознайомлення з основами сучасного їм промислового і сільськогосподарського виробництва; формування у процесі навчання і громадсько–корисної праці певних трудових умінь і навичок; сприяння усвідомленому виборі майбутньої професії. Вона підкреслювала, що лише за дотримання певних педагогічних вимог дитяча праця виявляє свої виховні якості: усвідомленість учнями трудового завдання і його значення; посильність праці і відповідність її віковим та індивідуальним особливостям; взаємозв'язок і взаємообумовленість фізичного, морального та інтелектуального розвитку особистості; колективний характер певних видів праці; спільна трудова діяльність учнів, з одного боку (для нетворчих видів праці), і самостійна, індивідуальна діяльність учнів у процесі творчих видів праці; доведення кожного трудового завдання до свого логічного завершення; керівництво і контроль дитячої праці з боку вчителя; наступність у наростанні складності трудових завдань.

Не залишилися поза увагою вченої питання творчої праці учнів. Вона зазначала, що "взагалі дитячу працю треба так провадити, щоб творча робота могла якнайкраще індивідуалізуватися, а більш механічна щоб провадилася в спільних зусиллях класу, гуртка".

Софія Федорівна наголошувала на необхідності "розвивати самодіяльність дитини, звичку до праці й до праці громадської", так організувати навчально-виховний процес у майбутній школі, щоб праця й навчання йшли у нерозривному зв'язку, "захоплювали дитину й давали їй радість".

Більш глибоке розуміння ролі трудового навчання в загальній освіті дає Софія Русова у своїх працях еміграційного періоду, тобто після 1920 року. Вивчаючи досвід західних країн, вона переконалась, що трудовий принцип – це основа, на якій потрібно будувати нову національну школу. У своїй книзі "Єдина діяльна (трудова) школа" (1923) педагог знайомить читачів з організацією навчання в школах інших країн, сподіваючись, що це може допомогти точніше зорієнтуватися українським освітянам і дасть можливість впровадження нових педагогічних ідей у практику. Аналіз напрямів розвитку нової зарубіжної педагогіки Софія Русова зробила також у своїй праці "Сучасні течії в новій педагогіці" (1932) і дійшла висновку: "Придивляючись до головних виявів нової педагогіки, ми ясно бачимо, що вона, відповідно до дослідів психології й потреб життя, виставляє такі загальні вимоги: по-перше, у виховання мусить бути внесена можлива інтенсивніша індивідуалізація; по-друге, виховання має бути соціалізоване відповідно до соціальної психології; по-третє, навчання має бути відповідно до потреб життя – індустріалізоване, має викликати в учневі найбільшу творчу активність; і наостанок: навчання, і виховання мусять спиратися на глибокому певному психологічному дослідженні як окремої особи учня, так і цілого гуртка, колективу дітей, а також їх оточення".

Підсумовуючи різні погляди на працю дітей у різних педагогів, Софія Русова визначала за нею подвійне значення – психофізичне і соціальне. Психологічні дослідження праці виявляються у тому, що вона підтримує рівновагу між інтелектуальною свідомістю й практичною активністю дитини, в увласненні всякого знання. Дитина хоче бачити себе здібною для виконання задуманої праці та доведення її до кінця, отримання бажаного результату є для неї джерелом щастя: так самосвідомість освітлює весь процес праці, зміцнює енергію щодо нових зусиль. Діти повсякчас виявляють свою активність. Тому треба їм її постійно одухотворяти. Треба вимагати, щоб кожна праця була доведена до кінця. Праця має перебороти в дитині шкідливий елемент пасивності. Виховання через працю є вихованням волі, розвитком творчих сил дитини. Софія Федорівна вірила, що якби раціонально використовувати безпосередні різноманітні вияви дитячої організованої творчої праці, можна було б у ХХ столітті осягнути таке технічне і мистецьке "Відродження",

перед яким збідніли б результати Відродження XV століття. Замість тяжкої невільної трафаретної праці, праця була б осяяна індивідуальною творчістю.

Ми непомітно від психологічного значення праці підносимо до її соціальної вартості, оскільки вона розвиває інтелектуальні сили дитини, її ініціативний дух, волю і працездатність. Вона є фактором виховання саме таких людей, яких потребує демократичне громадянство. Крім того, вона сама по собі є елементом організованості, кооперативного навчання учнів навколо того або іншого завдання.

ФОРМИ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ

Лаурінець Яна, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Розвиток України як самостійної незалежної держави викликав помітні зрушення в системі навчання і виховання молоді. В умовах розбудови національної вищої і середньої школи питання модернізації освітньої галузі стали об'єктивною потребою українського суспільства, опинилися в центрі уваги дослідників, які працюють над обґрунтуванням головних засад освіти. Особливого значення у даному випадку набуває проблема визначення форм роботи сучасного класного керівника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження інституту класного керівника не раз ставала об'єктом досліджень. Над питаннями визначення змісту та форм роботи класного керівника працюють Л. Асаулюк, А. Балданов, Є. Бачинська, Д. Григор'єв, С. Грабовська, І. Долженко, В. Лінчук, С. Франчук та інші.

Отже, **актуальність і необхідність дослідження** означеної проблеми визначається вагомістю ролі класного керівника у вихованні учнів та впливу на них в умовах розвитку та реформування системи освіти в Україні.

Основний матеріал. На думку батьків і учнів, класний керівник – дуже важлива постать у школі. Від нього певною мірою залежить бажання або небажання дітей вчитися, їхні успіхи у навчанні, стосунки з однокласниками, вчителями, він створює умови захищеності, підтримки, нормальних взаємостосунків у колективі. Від нього залежить життя класу.

Вивчення сім'ї найпоширеніша і найефективніша форма індивідуальної роботи з батьками. Відвідуючи сім'ю, класний керівник ознайомлюється з її матеріально-побутовими умовами, соціальним станом, взаєминами між членами родини. З бесід з батьками та іншими членами

сім'ї він дістає уявлення про його характер, інтереси та нахили, про ставлення до батьків. Водночас класний керівник дає батькам і старшим членам сім'ї педагогічні поради про організацію домашніх занять школяра, про режим дня, про додержання правил особистої та громадської гігієни, про форми і методи привчання до праці. Він інформує батьків про успішність та дисципліну учня, про його успіхи в навчальній роботі та в суспільне корисній праці [3, с. 17].

У методичному листі "Про роботу класного керівника" зазначається, що, відвідуючи сім'ї, він особливу увагу звертає на те, як батьки стежать за додержанням учнями режиму дня та виконанням трудових обов'язків у сім'ї, чи є в дітей робоче місце для приготування уроків, бібліотечка з навчальною та художньою літературою, чи додержуються вимоги санітарії та гігієни, зокрема, чи займається учень щодня ранковою гімнастикою, як проводить свій вільний час.

Щоб бесіда з батьками була конкретною і змістовною, доцільно перед відвіданням сім'ї поговорити з учителями, зібрати дані про успішність та поведінку учня. Про час відвідання сім'ї доцільно заздалегідь попередити батьків. Проте іноді класний керівник приходиться у сім'ю й без попередження, наприклад, коли учень захворів чи пропустив кілька занять з невідомих причин, зробив негідний вчинок.

Регулярно відвідуючи сім'ї учнів, класний керівник нагромаджує цінний матеріал, вивчає взаємини між дітьми й батьками, створює умови, щоб батьки стали найбільшчими помічниками школи у формуванні виховання дитини [2, с. 8].

У класного керівника часто виникає **потреба зустрітись з батьками**, порадитися про виховання учня. Такі зустрічі дають змогу спільно розв'язати багато складних питань виховання й навчання. Під час індивідуальних бесід з батьками педагог з'ясовує умови життя та роботи школярів, обговорює конкретні випадки їхньої поведінки, накреслює шляхи усунення недоліків у навчальній діяльності, праці та поведінці. Під час бесіди з'являється можливість з'ясувати, яку участь беруть діти в домашній праці, як вони допомагають батькам у догляді за молодшими братами чи сестрами, як проводять вільний час. Батьки можуть дістати пораду щодо найраціональнішої організації домашніх навчальних занять школярів, щодо привчання їх до праці.

Запрошувати батьків слід не лише після того, як учень порушив дисципліну або почав погано вчитися, але й коли класному керівнику необхідно домовитися про організацію позакласного читання, про залучення його до якоїсь суспільно корисної роботи, про створення необхідних умов для розвитку обдаровань у певній галузі [4, с. 124].

Окремою формою роботи класного керівника є **дні відкритих дверей або батьківські дні**. У ці дні батьки приходять до школи й говорять про успішність та поведінку дітей. Класні керівники дають педа-

гогічні поради про виховання в сім'ї, допомагають скласти раціональний режим школяра, рекомендують педагогічну літературу.

Зустрічі з батьками в школі не лише корисні, а й необхідні. Вони дають змогу встановити тісний контакт між школою та сім'єю і своєчасно вжити заходів, щоб запобігти недолікам у навчанні чи порушенням дисципліни учнів.

На жаль, під час відвідання школи багато батьків цікавляться лише результатами навчальної роботи дітей, їхніми оцінками і поведінкою. Проте класним керівникам необхідно інформувати батьків не лише про навчальні справи дітей, а й про взаємини в класному колективі [2, с. 12].

Класні керівники також застосовують і таку форму зв'язку з сім'єю, як листування з батьками. Ця форма зв'язку з сім'єю практикується, як правило, в сільських школах, де батьки живуть на великій відстані від школи і підтримувати з ними безпосередній зв'язок важко. Проте й у міських школах листування дає змогу краще вивчити умови життя та домашньої роботи школярів і полегшує виховну роботу з ними.

Для листування з батьками використовують і учнівський щоденник. Класні керівники роблять у ньому короткі записи про ставлення учня до навчальних та громадських обов'язків, про порушення дисципліни й порядку. Батьки переглядають і підписують щоденник [3, с. 19].

Класні батьківські збори важлива форма зв'язку класного керівника з сім'єю. Збори проводяться на початку навчального року та наприкінці навчальної чверті, щоб ознайомити батьків з завданнями і станом навчально-виховної роботи в класі. На них обговорюють найважливіші питання виховання дітей у школі й у сім'ї. Добре підготовлені та вміло проведені збори допомагають краще організувати виховання дітей. Класний керівник не може обмежуватися лише інформацією про підсумки успішності та про стан дисципліни. Важливо ознайомити батьків з передовим досвідом сімейного виховання, допомогти розібратися в складних питаннях виховання дітей. Доцільно ознайомити батьків і з планами класного керівника [1, с. 6].

Нерідко класні керівники проводять і тематичні збори. Мета їх – озброїти батьків конкретними педагогічними знаннями, ознайомити з передовим досвідом виховання в сім'ї. Темі зборів намічаються залежно від конкретних виховних завдань та від запитів батьків. Саме життя школи, класу підказує теми зборів. Вони проводяться з таких тем: "Як допомагати дітям добре вчитися?", "Чи потрібна шкільна форма в сучасній школі?", "Особливості навчальної діяльності учнів старших класів у зв'язку з пробільністю" та інші.

Класний керівник, намітивши день проведення зборів, відвідує деякі сім'ї і в попередніх бесідах з батьками визначає питання, які їх цікавлять [2, с. 13].

Проводяться також збори на яких обговорюються питання про роль батьків у вихованні дітей. Наприклад, з тем: "Батьки і діти: чому

виникають конфлікти?", "Поговори зі мною, мамо", "Покарання та заохочення". Такі збори проходять жваво й активно за умови, якщо доповідач (директор школи або класний керівник) наводить конкретні приклади з практики сімейного виховання.

Виправдали себе й **спільні збори батьків та учнів**. На них обговорюються питання поліпшення навчально-виховної роботи. Школярі демонструють свої досягнення у навчанні та праці, розповідають про роботу в різних гуртках. Батьки з інтересом слухають їхні виступи про успіхи в навчанні та в суспільно корисній праці, у спорті та в художній самодіяльності [1, с. 8–9].

З метою пропаганди педагогічних знань проводяться **бесіди, лекції та практикум для батьків**. Зміст їх залежить від запитів та інтересів батьків, від конкретних завдань виховання та навчання. Наприклад, на теми: "Як виховувати в учнів старшої школи інтерес до набуття знань", "Стимули, що спонукають дитину до розумової праці", "Відповідальність батьків за проступки неповнолітніх".

Бесіди і лекції досягають своєї мети за умови, якщо вони проводяться регулярно й за певною програмою. У школах, як правило, проводять бесіди з батьками на такі теми: "Про відповідальність батьків за виховання дітей", "Трудове виховання в сім'ї" [3, с. 21].

З бесідами і лекціями перед батьками виступають не лише класні керівники, а й керівники шкіл, учителі, наукові працівники, шкільні лікарі, бібліотекарі. На яку б тему не проводилися бесіди чи лекції, в них слід широко використовувати приклади з досвіду виховання дітей у школі та в сім'ї. Необхідно роз'яснювати, що в сімейному вихованні немає й не може бути універсальних методів і прийомів, придатних для всіх випадків життя. Як і шкільне виховання, виховання в сім'ї повинно мати творчий характер. Багато що тут залежить від тих стосунків, що склалися в сім'ї, від педагогічних знань, від такту і педагогічної майстерності батьків. Велике значення у сімейному вихованні має поєднання любові до дітей з високою вимогливістю до них, з повсякденним контролем за їхньою поведінкою. Виконання посильних вимог привчає дітей до організованості та порядку, формує їхній характер та вольові якості. Поступово школярі привчаються самі ставити до себе вимоги, починають самостійно виробляти потрібні якості. У старших школярів виникає прагнення до самовиховання. Це дуже важливий показник результатів виховної роботи школи та сім'ї [1, с. 6].

На лекціях батьки не завжди можуть дістати відповіді на питання, що їх цікавлять. У великій аудиторії вони соромляться чи не мають можливості запитати лектора. Тому в школах чи в окремих класах слід проводити систематичні **консультації з питань виховання дітей**. Під час консультації батьки бесідують з досвідченим педагогом з будь-якого питання, перевіряють свою думку, переконуються в правильності чи неправильності своїх методів виховання. Батьків, як правило, цікавлять

такі питання, як слухняність дітей, подолання вередування та впертості, виховання нервової дитини, боротьба з лінощами та неорганізованістю школяра. Щоб відповісти на ці запитання, консультант з'ясовує особливості характеру дітей та умови сімейного виховання. Це дає змогу дати конкретніші відповіді на запитання батьків.

З метою поширення педагогічних знань і подання допомоги батькам у вихованні дітей у школі проводять **вечори запитань і відповідей**. Запитання, як правило, подають у письмовому вигляді заздалегідь. Додаткові ж запитання можна ставити й в усній формі на вечорі. Для відповідей на запитання залучають не лише спеціалістів з педагогіки, а й психологів, медиків, юристів. Вони можуть надати велику допомогу у відповідях на запитання, пов'язані з професійною орієнтацією та вибором професії.

Висновки. Отже, правильно діють педагоги, які поєднуючи різноманітні форми роботи з батьками учнів, не лише дають поради, а й прислухаються до батьківських пропозицій, не допускають повчального тону, а намагаються знайти спільну мову, добитися довір'я та відвертості.

Література

1. Алексеева В. І. Підготовка дітей до сімейного життя: Класний керівник. Батьківські збори / В. І. Алексеева // Хімія. – 2004. – № 32. – С. 1–8.
2. Дереклеєва Н. Взаємодія класного керівника з батьками / Н. Дереклеєва // Психолог. – 2002. – № 12. – березень. – С. 8–15.
3. Лінчук В. Технологія роботи з батьками учнів / В. Лінчук, С. Франчук // Соціальний працівник. – 2007. – лютий, № 4. – С. 16–23.
4. Оржеховська В. Класний керівник у сучасній школі: Навчально-методичний посібник / В. Оржеховська, О. Пилипенко. – К., 1996. – 352 с.

ПРОБЛЕМА ГРОМАДЯНСЬКОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Ліннік Катерина, студентка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Розвиток будь-якої держави неможливий без систематичної діяльності відповідних соціальних та суспільних інститутів, спрямованої на виховання громадянина. Провідним серед цих інститутів є освіта. Інтерес до проблеми громадянського становлення особистості на сучасному етапі розбудови української держави зростає дедалі більше як у теоретичній, так і у практичній площині.

Актуалізується проблематика потребою оновлення існуючого змісту і форм виховання учнівської молоді в сучасних умовах, що вимагає

значного переосмислення питання формування громадянськості молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковому обґрунтуванню нової парадигми навчально-виховного процесу та шляхів її реалізації присвятили свої праці численні сучасні дослідники: В. Андрієвська, І. Бех, М. Боришевський, Ю. Завалевський, П. Ігнатенко, О. Киричук, О. Красовська, Л. Крицька, О. Пометун, М. Рудь, О. Сухомлинська, Г. Фрейман, К. Чорна та багато інших. Вони розкривають сутність і особливості формування громадянина незалежної України, зміст і методи навчально-виховної діяльності на різних етапах розвитку українського суспільства, характеризують основні положення праць відомих мислителів, аналізують становлення української національної системи освіти й виховання в сучасних умовах.

Метою даної статті є висвітлення проблеми рис громадянськості особистості як предмета педагогічного дослідження, визначення умови формування рис громадянськості старшокласників у навчанні історії.

Основний матеріал. Перед державою та суспільством сьогодні постало завдання створення нової парадигми освіти, зокрема орієнтованої на формування громадянина демократичної української держави, на основі якої має бути організований навчально-виховний процес. Виходячи з цього, нова парадигма освіти має синтезувати та забезпечувати конструктивний діалог прогресивних напрямів і досягнень в освіті, що можуть забезпечити суттєве збагачення та розвиток особистості на основі загальнолюдських та громадянсько-демократичних цінностей [3, с. 7].

Одну з основних цілей сучасної освіти та виховання більшість дослідників вбачає у переорієнтації роботи всіх типів навчальних закладів на формування громадянина демократичного суспільства з притаманними йому рисами особистості. Більшість з них пов'язувала це виховання насамперед з питаннями національної самоідентифікації та вихованням патріотизму. Ця позиція чітко визначена у працях П. Ігнатенка, В. Поплужного та інших, які зазначають, що з появою самостійної держави України у її жителів з'явилася можливість і потреба розвивати комплекс української громадянськості, забезпечити перехід від старого способу самоідентифікації особистості (як представника радянського народу) до нової форми ідентичності (як громадянина України) [6, с. 45 – 46].

З такою точкою зору погоджуються й інші дослідники. Так, наприклад, М. Чепіль зазначає, що в основу такого громадянського виховання мають бути насамперед покладені педагогічний досвід українського народу, його історико-культурні традиції, духовність, мораль, ідеологія. Подібної думки притримуються В. Іванчук, Н. Косарева, Л. Крицька та Р. Скульський та інші [5; 6; 8].

О. Рацуп визначає, такі риси особистості громадянина, на формування яких має бути спрямована навчально-виховна діяльність сучасних освітніх закладів:

– формування громадянської свідомості (усвідомлення людиною своєї приналежності до певної державно-громадянської спільноти, знання прав і обов'язків, шанобливе ставлення до державної символіки, мови тощо) і громадянської спрямованості як прояву найкращих духовних потреб людини (націленість на проблеми державного та громадянського життя і т. ін.);

– розвиток громадянської ерудиції (володіння знаннями в галузі суспільствознавства, державознавства, народознавства, краєзнавства, правознавства, історії України, географії, всесвітньої історії тощо);

– виховання громадянських почуттів (емоційний комплекс, на якому визрівають і проявляються громадянська воля та рішучість людини);

– формування принципів громадянської поведінки (позиція індивіда щодо проблем суспільно-політичного характеру, активність у суспільно-корисній діяльності) [11, с. 93].

Важливим є дослідження О. Пометун, яка пов'язує завдання виховання громадянина у демократичній державі з процесами становлення громадянського суспільства. Вона зазначає, що одним з найактуальніших завдань сучасного виховання в Україні є створення умов для формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів [10, с. 71].

Отже, основними завданнями виховання громадянина, які відзначаються у працях сучасних українських педагогів є формування у людини таких рис: а) патріотизм; б) національна свідомість й само ідентифікація; в) гуманізм, що ґрунтується на національних і загальнолюдських цінностях; г) моральна свідомість; д) культура поведінки та культура міжетнічних відносин, е) мотивація до праці тощо.

Важливим кроком у розвитку поглядів на виховання громадянина стало введення в широкий науковий обіг поняття "громадянськість". О. Сухомлинська зауважує, що скільки існують держави, стільки й суспільство висуває і на свій розсуд вирішує питання мети, змісту, шляхів, засобів та методів виховання своїх майбутніх громадян. Особливо ця проблема актуалізується в переломні часи, коли кардинальні зміни в суспільстві змушують до зміни всього виховного процесу в цілому й до громадянського виховання в першу чергу. Сучасні тенденції розвитку українського суспільства висунули на передній план педагогічного та й всього громадського життя проблему громадянськості і як якості суспільства, і як якості особистості [12].

О. Сухомлинська зазначає, що впродовж віків людство виробило два підходи до визначення мети виховання громадянина, які можна умовно розділити на два напрями: виховання в душі республіканської та ліберальної громадянськості.

Республіканська громадянськість, що бере свій початок у класичних республіках Греції та Риму, розглядає особистість як члена політичного

суспільства, його невід'ємну складову. Фундаментальні принципи такого громадянства: 1) відчуття належності до політичної спільноти як частини громадянського життя; 2) вірність своїй Вітчизні, що передбачає незаперечне виконання правових норм суспільства; 3) першочерговість громадянських, державних обов'язків над індивідуальними інтересами.

Інший підхід до мети громадянського виховання, що йде від ідей Дж. Локка та Т. Джефферсона, базується на ідеях свобод і прав індивіда, – це ліберальна традиція, її центральна ідея – всі індивіди рівні між собою і мають однакові права за будь-яких обставин, без прав не може бути будь-яких обов'язків. Ліберальна традиція наголошує на тому, що індивід наділений громадянськими, політичними та соціально-економічними правами, які сьогодні розглядаються як універсальні й невід'ємні. Таким чином, представники цього підходу підтримують права індивіда і необхідність їх захисту від будь-якого втручання влади, в той час як республіканська традиція акцентує увагу на належності особистості до колективу й на розвитку обов'язку, відповідальності.

Сьогодні в суто педагогічному виховному аспекті ці дві ідеолого-політичні тенденції втілюються, як правило, в різних виховних концепціях: республіканській традиції відповідає **авторитарна концепція виховання**, за якою стоїть авторитет учителя, авторитет школи і дорослих і – звідси авторитет держави. При такому підході у вихованні відстоюється первинність, пріоритет інтересів держави, а не особистості, підкорення особистості державі.

Якщо основою діяльності держави є **ліберальна концепція**, то, як правило, у вихованні громадянськості превалює виховання, спрямоване на вільний розвиток індивіда незалежно від учителя, школи, світу дорослих й в кінці кінців від держави, тобто виховання особистості, яка перебуває не в гармонії з суспільством і державою, а в гармонії з собою і природою. Отже, як бачимо, у виховному процесі відображені дві головні тенденції: одна – виховання людини для держави, й інша – виховання людини в першу чергу для самої себе.

Як вірно підкреслює О. Сухомлинська, педагоги замислювались над цією дихотомією і проблема поєднання інтересів людини і громадянина змушувала вчених шукати шляхи її розв'язання. Серед педагогів досить небагато, дослідників намагалися об'єднати ці два завдання: формування людини й формування громадянина – через поєднання громадянськості з людяністю, гуманізмом. Саме проблема поєднання завдань формування людини й формування громадянина в сучасних умовах стала об'єктом дослідження вітчизняних педагогів.

Сучасна українська педагогічна наука не відкидає основних положень щодо терміну "громадянськість", визначення якому дають філософи, соціологи, психологи.

Загальним у більшості праць є те, що громадянськість розглядається як складова особистості, власне як інтегроване явище, яке

спрямовує ідеали і зміст життєдіяльності особистості, у якому органічно пов'язані гуманістична та демократична свідомість, реальна громадянська творчість та соціально зріла активність громадянина.

Громадянськість є багатоаспектним поняттям, тобто фундаментальною духовно-моральною якістю, світоглядною і психологічною характеристикою особистості, яка має культурологічні засади. Громадянськість включає всі вияви індивідуальності особистості. Серед них дослідники називають відчуття єдності із своєю державою і суспільством, прояв соціального оптимізму і любові до Вітчизни, рішучість і стійкість у подоланні життєвих труднощів, спрямованість у діях, відчуття соціальної і національної повноцінності, терпимість. Інші розуміють під цим поняттям інтегрований комплекс якостей особистості, які визначають її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущої та індивідуально необхідної мети в відповідності з наявними у суспільстві можливостями з дотриманням при цьому існуючих морально–правових норм [1, с. 23].

Автор "Українського педагогічного словника" С. Гончаренко стверджує, що "громадянськість – це усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства; почуття відповідальності за їхнє становище" [4, с. 75].

Достатньо широко розглядає громадянськість О. Киричук, який визначає її як життєву активність, гуманістичну спрямованість особистості, яка в процесі своєї життєдіяльності керується загальнолюдськими і культурно-національними цінностями. Тобто всі ті цінності, які належать до цілей виховання, є властивостями громадянина, а отже, і вся система виховання, згідно із стверджуваною концепцією, зорієнтована на становлення громадянина з урахуванням індивідуальних особливостей особистості, її інтересів і потреб [7].

Російська дослідниця О. Бондаревська вважає, що громадянськість можна розглядати як сукупність стійких громадянських якостей, що характеризують особистість як суб'єкта правових, морально–політичних, соціально-економічних відносин в державному утворенні.

Інші російські науковці (І. Бестужев-Лада, В. Біблер, Б. Бім-Бад, Е. Бондаревська, О. Газман, В. Караковський) також розглядають громадянськість як комплексну характеристику особистості, яка надає їй можливість відчутти себе юридично, морально і політично дієздатною. До основних елементів громадянськості належить моральна і правова культура, яка проявляється в почутті власної гідності, внутрішньої свободи, дисциплінованості, в повазі та довірі до інших громадян і до державної влади, в здатності виконувати свої обов'язки в гармонійному поєднанні патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів.

І. Бех визначає громадянськість як сукупність громадянських якостей людини, об'єднаних у певний блок. Серед найважливіших громадянських якостей він виділяє такі: "громадянська свідомість, почуття

громадянської гідності, почуття громадянської відповідальності та обов'язку, громадянська мужність, прихильність до державних інтересів, суспільна ініціативність, громадянська дисциплінованість, національна гідність, готовність захищати Батьківщину, піклування про державну мову, про природу, правосвідомість, громадянська активність, вірність, політична воля, прихильність до загальнолюдських цінностей, повага до національних традицій, державний оптимізм" [2, с. 4 – 5].

Уваги заслуговує позиція О. Пометун, яка визначає громадянськість як фундаментальну духовно-моральну якість, світоглядну і психологічну характеристику особистості, що реалізується в житті як можливість втілення людиною сукупності її соціальних, політичних, громадянських прав, ефективної самореалізації, що супроводжується вдалими інтегруванням особистості в суспільство. Виходячи з цього, зауважимо, що громадянськість – це певною мірою морально-психологічна готовність людини реалізувати свої права та обов'язки, поважати права і свободи інших громадян, розуміти власну відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки. Тому формування громадськості є необхідним, але не достатнім у вихованні громадянина демократичного суспільства.

Цікавою є позиція зарубіжних вчених, які вважають, що основою формування громадянських якостей є виховання характеру (В. Бенетт, В. Кілпатрік, Т. Лікон, К. Реан). Поняття "характер", в їхньому розумінні, складається із трьох взаємопов'язаних частин: знання моральних принципів, почуття і діяльність [9, с. 93].

Висновки. Отже, в процесі виховання громадянські цінності суспільства інтеріоризуються в особистісні, а отже перетворюються на громадянські якості конкретної людини. Водночас, поняття "громадянські цінності" і "громадянські якості" не повністю розкривають зміст громадянськості, як інтегрального, психологічного новоутворення особистості. Зовнішні прояви громадянських ціннісних орієнтацій, які складають громадянські якості особистості, системно й постійно відбиваючись на вчинках людини, поступово формують риси її характеру – риси громадянськості особистості.

Таким чином, під поняттям "риса громадянськості" розуміємо власності характеру особистості, які сформувались в процесі відповідної діяльності шляхом інтеріоризації людиною громадянських цінностей суспільства у власні громадянські якості і відбиваються у вчинках і поведінці людини.

Отже, наслідком та результатом формування громадянськості має бути формування людини, яку характеризують такі риси.

- Патріотизм, почуття причетності до історичної долі Вітчизни та народу, усвідомлення себе повноправним громадянином своєї країни, членом соціальної спільноти, представником свого народу, своєї місцевості громади.

- Пошана до національно-культурних цінностей інших народів.

- Відданість демократичним цінностям, віра в них, прихильність до таких вартостей суспільного життя, як права людини, свобода, справедливість, рівність можливостей, верховенство права та правління закону, стабільність, безпека, справедливість і готовність їх захищати.
- Внутрішня свобода і відповідальність за свої дії та вчинки, відчуття власної гідності, готовність виконувати обов'язки.
- Лояльність і вимогливість до законів, влади, соціальних і політичних інститутів держави, процедур прийняття суспільних рішень.
- Активна громадянська позиція, прагнення до участі у суспільному житті, здатність людини, громадянина до активної участі у справах суспільства й держави на основі усвідомлення своїх прав та обов'язків.
- Толерантність, готовність до компромісу, до розв'язання конфліктів шляхом переговорів.

Література

1. Бабаев А. М. Педагогические условия гражданского воспитания учащихся (на примере школы русской национальной культуры): Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. – Кемерово, 2000. – 206 с.
2. Бех І. Д. Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості / І. Д. Бех // Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства: Зб. наук. ст. – Черкаси, 1998. – С. 3 – 6.
3. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): навчально-методичний посібник / А. М. Бойко. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Іванчук В. Педагогічні засоби формування громадянських цінностей старшокласників / В. Іванчук // Обрії. – 1999. – №1. – С. 19–21.
6. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблеми / П. Р. Ігнатенко // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 119–125.
7. Киричук О. В. Індикатори і показники громадянського самовизначення особистості / О. В. Киричук // Етнонаціональний розвиток в Україні на смак української етнічності в діаспорі: сутність, реалії, конфліктології, проблеми та прогнози на порозі ХХІ ст. – К.: Чернівці, 1997. – 248 с.
8. Кошолуп О. Ф. Громадянське виховання старшокласників у процесі історико-краєзнавчої діяльності: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.07. – Вінниця, 2005. – 235 с.
9. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич та ін. [за заг. ред. І. А. Зязюна]. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
10. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.

11. Рацул О. Формування громадянськості у студентів вищих навчальних закладів України у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 2005. – 243 с.

12. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи в Україні: Цінності освіти і виховання: Наук.–метод. зб. / [за заг. ред. Сухомлинської О. В.]. – К., 1997. – С. 2–6.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Логвин Олена, студентка природничо-географічного факультету
Науковий керівник: **Падун Н.О.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Згідно з новітніми ідеями вітчизняної педагогічної науки головною умовою розкриття потенціалу креативності учнівської молоді є перетворення традиційного навчально-виховного процесу, побудованого на засадах суб'єкт–суб'єктних відносин педагогів з учнями, на освітній простір життєтворчості, насичений різноманітними інтерактивними заходами за всіма можливими сферами само становлення особистості.

Сучасні засоби і форми роботи з обдарованими дітьми передбачають запровадження у зміст принципів особисто орієнтованої освіти. Її сутнісними ознаками є виховання і навчання особистості на засадах гуманізму, створення умов для індивідуального саморозвитку, самореалізації, творчогорозвитку.

Гуманізація педагогічного процесу особливо актуальна для навчання і виховання школярів на уроках біології. Як наголошував Ян Амос Коменський: "Школи повинні надавати все власним відчуттям учнів так, щоб вони все бачили, чули, сприймали на дотик, а якщо ні – вони позбавлять людську природу від численних помилок і галюцинацій" [3, с. 57], тобто лише органами чуття можна пізнати світ навколо себе. Отже, внутрішній світ обдарованої дитини під впливом природи набуває певної структури, що властива її середовищу, що її оточує.

Біологія як предмет природничого циклу має на меті формувати цілісний світогляд, екологічний спосіб мислення, здоровий спосіб життя, компетентності, яких потребує сучасне життя. Урок у новому розумінні слід розглядати як засіб розвитку особистісних якостей учня, збагачення його суб'єктивного досвіду, з одного боку, а з іншого – як середовище для повноцінної навчальної цілереалізації учнів, яка включає такі компоненти навчальної діяльності: настановчо-мотиваційний, проектувально-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний.

Якщо розглядати урок як засіб розвитку особистісних якостей учня, то слід проєктувати навчальний процес на діагностичній основі, яка дає змогу вивчати всі компоненти особистості дитини.

Основним моментом у розв'язанні проблеми підвищення ефективності та якості навчального процесу є активізація навчання школярів [2, с. 59].

Вибір форми навчання з обдарованими дітьми залежить від можливостей викладацького колективу, його здатності й уміння налагодити навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дітей, стимулювати їх творчі здібності, індивідуальні особливості кожної дитини.

Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні заняття на уроках біології, позаурочний час, факультативах. Зміст навчальної інформації має доповнюватись науковими відомостями, які можна одержати в процесі виконання додаткових завдань у той же час, що й інші учні, але за рахунок вищого темпу обробки навчальної інформації [1, с. 5].

Працюючи з дітьми, у яких розвинене аналітичне мислення, потрібно надавати перевагу методам, що сприяють розвиткові творчої уяви. У роботі з дітьми з розвиненим глобальним мисленням переважають методи, що розвивають логічні здібності, в дітей "змішаного" типу розвивати логічне, оригінальне і образне мислення однаковою мірою.

На основі проведеного дослідженнями нами встановлено, що під час виховання на перший план доцільно висувати ідею гармонійного розвитку сукупності тілесних, душевних і розумових сил людини. Важливим принципом виховання слід визнати також утилітаризм – озброєння дитини знаннями і вміннями, які становитимуть реальну користь у житті і допоможуть вихованцеві посісти достойне місце в суспільстві.

Отже, завдання вихователя – розвивати в обдарованої дитини працьовитість, цілеспрямованість, вміння завершувати розпочату справу, силу волі. Ці якості неможливо сформувати тільки шляхом зовнішнього впливу, тому виховання потрібно будувати так, щоб спонукати дитину до самовиховання. Відповідно, мистецтво виховання – мистецтво пробудження у вихованця його власних сил [4, с. 38–39].

Зазначимо, що самовиховання й зміцнення волі базується на самоповазі особистості. Самоповага реальніше за найсуворіші заборони утримує дитину від негативних вчинків, найшвидше розвиває вміння володіти собою. Довіра дорослих пробуджує в дитині самоповагу, підносить її у власних очах, спонукає бути достойною цієї довіри. Необхідно надавати дитині не тільки свободу самодіяльності, а й можливість у певних межах обговорювати з дорослими свої наміри. Завдяки такій свободі вихованці пізнають власні сили, виробляють звичку оперувати своїми розумовими, фізичними і моральними ресурсами. В результаті виробляється самоповага і здатність критично оцінювати свої здібності й

дії. Д. Локк вважав, що чим раніше ви почнете ставитися до дитини, як до дорослої, тим швидше вона такою буде [5, с. 30–31].

Як показали дослідження, педагогічний аспект вирішення цієї проблеми пов'язаний з науковими дослідженнями загальної та вікової психології, психоаналізом та науково-методичним пошуком педагогів–практикантів. У вітчизняній і зарубіжній педагогічній практиці спостерігається стійкий інтерес до проблеми навчання здібних і обдарованих дітей, який останнім часом значно посилюється завдяки широкому розгортанню процесів гуманізації освітнього простору.

Аналіз літературних джерел показав, що педагогічний підхід до індивідуально-особистісної структури як до відкритої системи, щодо стійко розвивається, започаткували Г. Балл, Л. Виготський, М. Каган, В. Сухомлинський та інші. Нині стали з'являтися теоретичні роботи, які присвячені обдарованим і талановитим дітям. Науковцями усвідомлене необхідність створення системи навчання і виховання обдарованих дітей. У науковій педагогічній літературі розроблена концепція творчої обдарованості, визначені основні елементи соціального озахисту обдарованих дітей, встановлена залежність між становленням людини як суб'єкта і його обдарованістю (В. Юркевич, О. Матюшкин, В. Чудновський, Г. Глотова).

Що ж таке інтелектуальна обдарованість? Дослідниця М.А. Холодна визначає інтелектуальну обдарованість як рівень розвитку і тип організації індивідуального ментального досвіду, що забезпечують можливість творчої інтелектуальної діяльності. Тобто йдеться про креативність, що пов'язана із створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, не шаблонно підходів до розв'язання проблеми, легким сприйняттям нового.

Для виявлення обдарованих дітей вчителі мають бути обізнані з концепцією обдарованості, розуміти зміст понять "талант", "обдарованість", "здібність", "обдарована дитина", знати психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей, види обдарованості, специфіку роботи з такими дітьми. Платон вважав, що юні обдарування треба навчати окремо, а Конфуцій пропонував інтенсивно розвивати саме таких дітей, бо в них вбачав гарантію майбутнього нації.

Отже, проблема навчання і виховання обдарованих дітей вимагає детального і всебічного педагогічного розгляду. Організація навчально–виховного процесу вимагає врахування індивідуально–особистісних якостей обдарованої дитини, знаходження педагогічно доцільних методів та форм роботи з ними. Від обізнаності та володіння вчителем умінь і навичок роботи з дітьми залежить ефективність навчальної роботи в класі, уміння створювати атмосферу продуктивного пізнання.

Література

1. Активні форми та методи навчання біології / Уклад. К. М. Задорожний. – Х.: Вид. група "Основа", 2008. – с. 5–7.

2. Гунько О. Розвиток творчих здібностей учнів засобами навчання / Олена Гунько // Рідна шк. – 2003. – № 7. – С. 58–59.

3. Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. Історія педагогіки у схемах, картках, діаграмах. Навчальний посібник. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208с.

4. Семьонова І. К. Навчання і виховання обдарованих – нелегка справа / Семьонова І. К. // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 38–43.

5. Шепотько В. П. Організація навчання обдарованих і талановитих школярів: (навч.-метод. посіб.) / В. П. Шепотько, І. С. Волощук // Рідна шк. – 2006. – № 1. – С. 27–54. (Книжка в журналі).

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА СУСПІЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Макаренко Ольга, студентка факультету психології
та соціальної роботи

Науковий керівник: **Осаволуєк О.А.**, асистент кафедри педагогіки

Вимоги до особистості вчителя базуються на певних цінностях різних суспільних груп та суспільства в цілому. Зміна суспільних цінностей призводить до змін щодо вимог до особистості педагога.

У своїй професійній діяльності вчитель завжди був у центрі навчально-виховного процесу, "носієм і виразником тих цінностей, що лежать в основі суспільного життя", "посередником між суспільством і дитиною" [6, с. 8].

На кожному історичному етапі політичного, соціально-економічного і культурного розвитку суспільства формуються певні погляди на роль і функції педагога, вимоги до його особистості й професійного рівня.

Проблемам підготовки вчительських кадрів в Україні, діяльності вищих педагогічних закладів освіти присвячені ґрунтовні дослідження відомих українських учених Л.Березівської, Л.Вовк, С.Гончаренка, М.Гриценко, Н.Дем'яненко, О.Дубасенюк, Н.Калиниченко, Є.Коваленко, О.Лавріненка, В.Майбороди, Н.Ничкало, О.Сухомлинської, М.Ярмаченко та інших.

Спеціальні дослідження, в яких би узагальнено розглядалась державна політика в освітній сфері, цілісні підходи до формування вчительських кадрів будуть корисними з огляду на сучасні зміни в реформуванні освітньої галузі.

Мета дослідження: з'ясувати психолого-педагогічні складові професійно-педагогічного розвитку майбутнього вчителя у контексті суспільних вимог.

Завдання: 1) Здійснити аналіз науково-теоретичних досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених з проблем професійного розвитку вчителя ХХІ століття; 2) Визначити основні ознаки професіоналізму

педагога нової епохи; 3) Обґрунтувати нові концептуальні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителя XXI століття.

На порозі нового століття основними тенденціями розвитку суспільства є його демократизація, гуманізація, пріоритет розвитку особистості, поглиблення взаєморозуміння і співпраці між окремими людьми і народами, толерантність між різними расовими й етнічними групами, до будь-якого інакомислення і повага до інших людей та інших культур.

Усі ці процеси суспільного розвитку і такі важливі чинники, як інформатизація, технологічна революція, тенденція до інтеграції національних систем освіти в єдиний світовий освітній простір, зумовили розширення функцій, зміцнення ролі вчителя в сучасному стрімкозмінному суспільстві, підвищення вимог до його особистості й професійної компетентності, відповідальності перед дитиною, батьками, місцевою громадою і суспільством у цілому.

Про значну роль вчителя в сучасному суспільстві свідчать матеріали таких міжнародних організацій, як ЮНЕСКО, Організація економічного співробітництва і розвитку (OECD) і Міжнародна організація праці (ILO).

Так, у доповіді керівника Міжнародної комісії з освіти (ЮНЕСКО) Ж.Делора "Освіта: прихований скарб" [1] та у Всесвітній доповіді з освіти "Вчителі, педагогічна діяльність і нові технології" [1] вчитель розглядається не тільки як ключова фігура навчально-виховного процесу, а й як активний учасник змін, що відбуваються в освіті й у світі в цілому.

У доповіді Делора розглядається стрижнева ідея "освіти впродовж життя", яка ґрунтується на чотирьох стовпах (цільях освіти XXI століття):

1) "вчитись пізнавати" (learning to know), поєднуючи широкі загальні знання з можливістю працювати у вузькій галузі знань; а також "учитися вчитись" (learning to learn), щоб скористатися можливостями, які дає освіта, упродовж життя;

2) "вчитися діяти" (learning to do), щоб не тільки набути професійних умінь, а й компетентне діяти в різних ситуаціях, співпрацювати з іншими, поєднувати навчання і працю;

3) "вчитись жити разом" (learning to live together) – глибоко розуміти інших людей, взаємозалежність; вміти вирішувати конфлікти в дусі поваги до цінностей плюралізму, взаєморозуміння і миру;

4) "вчитись бути", самостверджуватись (learning to be) – розвивати свою особистість, свою автономію, свої власні судження й комунікативні вміння, особисту відповідальність [1, с. 85-86].

У цих положеннях Доповіді яскраво окреслено сучасну філософію гуманістичної освіти, визначено напрямки її розвитку і ту велику роль, яку відіграватиме особистість учителя-професіонала в XXI столітті.

У стрімкозмінному суспільстві вчитель має постійно дбати про свій професійний розвиток, розуміти духовні цінності місцевої громади і всього суспільства, брати активну участь у громадському житті, знати і

вміти застосовувати різні навчальні технології, добре орієнтуватися в сучасних педагогічних дослідженнях.

Про розширення функцій учителя, зміну його ролі у XXI столітті йдеться і в Доповіді Міжнародної організації праці, зокрема про досягнутий консенсус між урядами, приватними роботодавцями і вчителями щодо бажаного змісту і процесів підготовки і розвитку вчителів (здатності вчителів позитивно впливати на досягнення високого рівня очікувань для всіх учнів, про розширення лідерських ролей педагогів; про введення інновацій і доступ учителів до інформаційних технологій тощо).

Науковці досліджують не тільки різні питання підготовки вчителів у вищих педагогічних закладах, а й процес їх неперервної освіти і розвитку упродовж усього трудового життя. Професійний рівень розвитку вчителя в значній мірі залежить від його особистісного розвитку. Чим вищий рівень загальноосвітньої і загальнокультурної підготовки вчителя, тим глибше він розуміє суспільні вимоги до особистості вчителя-професіонала.

Особистісний розвиток учителя продовжується при вивченні психолого-педагогічного циклу предметів і впродовж усієї практичної діяльності. Він інтегрується в єдиний процес професійного становлення і зростання вчителя.

Сучасні підходи до педагогічної діяльності вчителя як до його професіоналізму (високий рівень знань і вмінь, глибоке розуміння свого призначення й висока відповідальність перед дитиною, її батьками і суспільством у цілому) дають можливість глибоко зрозуміти принципіву різницю між педагогічною діяльністю, якою займаються майже всі люди, і педагогічною діяльністю вчителя. Це дуже важливо, оскільки саме нерозуміння цієї різниці і приводить до нерозуміння специфіки праці вчителя, його професійних функцій і, як наслідок, до недооцінки його ролі у суспільстві. У своєму ставленні до вчителя такі люди орієнтуються "на видимі зовнішні характеристики його діяльності й на ті звичаї, оцінки та стереотипи щодо вчителя, які притаманні кожному конкретному суспільству й ґрунтуються на його цінностях" [7, с. 20].

Науковий підхід до аналізу соціальних вимог до особистості вчителя має враховувати провідні чинники, які визначають тенденції розвитку педагогічної освіти у світовому просторі (відповідні історичні, економічні, політичні і соціальні контексти; особливості культурно-національних традицій, поглядів на роль та функції вчителя; сучасні міжнародні педагогічні ідеї – гуманізація, професіоналізація, інтеграція тощо) [7, с. 25].

На шляху до цієї мети виникло ряд труднощів, пов'язаних із заостренням соціальних проблем (бідність, безпритульність, злочинність, алкоголізм, наркоманія, виховання дітей одиницями матерями тощо).

Подібні гострі соціальні проблеми, зокрема проблеми сімейного виховання, існують і в Україні. Відомий український науковець В.І.Луговий зазначає, що родинна освіта "часто...знаходиться у глибокій кризі

(неповні сім'ї, педагогічна неосвіченість батьків, їх самоусунення від освітньої справи, перекидання її на школу...) [5, с. 23].

Ясно, що тільки терпеливий, турботливий учитель, який твердо стоїть на позиціях гуманістичної освіти, глибоко розуміє соціальні проблеми неблагополучних дітей, може виконати свій професійний обов'язок – ефективно навчати й виховувати дітей у таких умовах.

У Європі та США інтенсивно проводяться дослідження з метою вивчення особистісних характеристик учителя, їх впливу на навчально-виховний процес і на професійне зростання педагога. Для характеристики вчителя-професіонала використовується спеціальний термін "ефективний учитель", тобто такий учитель, який домагається високої якості роботи завдяки своїм позитивним особистісним характеристикам і професійній майстерності.

Крім згаданих вище, виділяються такі типові риси ефективного вчителя: толерантність до всіх учасників навчально-виховного процесу, до всіх членів суспільства; комунікативність і неавторитарні стосунки з учнями, батьками і колегами, схильність до емпатії, прагнення розвинути в учнів самостійність мислення, бажання вчитися краще; критична оцінка своїх інтелектуальних і психологічних характеристик, почуття впевненості в собі, емоційна стабільність, адекватне сприйняття різних педагогічних ситуацій.

Для порівняння відзначимо, що українські науковці приділяють значну увагу особистості вчителя, його педагогічній майстерності. Так, відомий педагог-науковець дійсний член АПН України І.А. Зязюн зазначає: "Граво бути наставником має передусім той педагог, який розуміє і сприймає душевний стан своїх вихованців" [4, с. 5–11]. У цих словах стисло і чітко висловлена думка педагога, який твердо стоїть на позиціях гуманістичної освіти.

На основі детального аналізу проблем морально-етичного виховання в американській школі В.М.Жуковський пропонує рекомендації для відповідного виховного процесу в українській школі. Автор зазначає, що, ґрунтуючись на ідеях гуманізації та демократизації, необхідно зміцнювати взаємини вчителя з учнями на основі співробітництва, доброзичливості, поваги до особистості учня. Учитель має рішуче відмовитись від нав'язування учням своїх думок і позицій, наголошує дослідник [3, с. 389–390].

Таким чином, основні професійно-значимі особистісні якості вчителя визначаються як американськими, так і українськими педагогами-науковцями з позицій сучасної гуманістичної освіти.

Важливо мати на увазі, що для забезпечення самореалізації сучасного вчителя-гуманіста, як справедливо зазначає відомий український педагог-науковець професор С.О.Сисоєва (АПН України), важливо "створення найбільш сприятливих умов для творчої діяльності педагогів", "творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в

колективі", "утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій" [9, с. 207].

Педагог має свято дотримуватись демократичних принципів освіти, що гарантують рівні освітні можливості для всіх учнів.

Вчитель бере на себе відповідальність дотримуватись високих етичних норм, поважає гідність учнів, їх батьків і колег.

Розуміючи суть і значення своєї професії для суспільства, педагог постійно дбає про підвищення свого професійного рівня.

Як показує аналіз джерел, упродовж останніх десятиліть інтенсивно проводяться наукові дослідження проблем педагогічної освіти. Науковці досліджують не тільки різні питання теоретичної і практичної підготовки вчителів у вищих педагогічних закладах, а й процес неперервної освіти й професійного розвитку вчителя упродовж усього трудового життя.

Сучасним підходом до вирішення проблем педагогічної освіти є рух за професіоналізацію підготовки і діяльності вчителя.

Науковці ведуть полеміку навколо самого поняття "професія" (profession) стосовно педагогічної діяльності. Робляться спроби виявити, в якій мірі діяльність учителя наближається до інших, традиційно престижних, високооплачуваних професій з високим суспільним статусом, таких як медицина, юриспруденція, архітектура тощо. При цьому використовуються такі критерії, як високий рівень кваліфікації, глибоке розуміння суті і ролі професії в суспільстві, висока відповідальність, рівень автономії, прагнення до постійного вдосконалення своєї діяльності, суспільний статус професії, умови та оплата праці [10, с. 35].

Визначивши термін "професія" як вид суспільної діяльності, що вимагає високого рівня загальноосвітньої і загальнокультурної підготовки, ґрунтовних спеціалізованих знань і вмінь, професор Дж.Ланіер (Університет штату Мічиган) та її колеги виділяють такі суттєві ознаки професії, як альтруїзм, готовність служити інтересам і потребам учнів. Вчителеві, як професіоналу, наголошують автори, потрібна певна автономія, свобода вибору засобів і методів навчання [12, р. 40].

Крім високого рівня спеціалізованих знань, професійної компетентності, відданості своїй професії та автономії в прийнятті рішень у кожній неповторній педагогічній ситуації, професор Т.Дж.Сергіованні (Університет Святої Трійці, штат Техас) виділяє ще один вимір професіоналізму – поведінку професіонала, яка відзначається добронинністю і відданістю високій якості роботи (excellence), що має моральні відтінки. Саме цей моральний імператив є ідеалом професіоналізму, в ньому сенс моральної відповідальності професіонала, який прагне здійснення високих цілей освіти [14, р. 203].

Новим сучасним підходом до педагогічної професії, вимогою до вчителя-професіонала є його готовність працювати не індивідуально, а в творчій співпраці з колегами. Школа, на думку західних педагогів-дослідників, має стати спільнотою навчання (learning community), тому

що в усіх вчителів є спільна справа. Принцип колегіальності (collegiality) є однією з найважливіших ознак професіоналізму вчителя [14, р. 212; 3, с. 133].

Таким чином, зарубіжні науковці, визначаючи поняття "професіоналізм учителя", виділяють такі його основні ознаки, як високий рівень кваліфікації, глибоке розуміння суті і ролі професії в суспільстві, висока відповідальність перед дітьми, готовність служити їх інтересам і потребам, альтруїзм, добротність, необхідний рівень автономії. Відданість принципу колегіальності, глибоке переконання в необхідності професійного розвитку впродовж усього трудового життя.

В дослідженнях українських науковців професіоналізм учителя визначається як "психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній культурі й професійній самосвідомості, що являє собою складну діалектичну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань і умінь, індивідуально-особистісних характеристик учителя, які виявляються в його духовності, гуманізмі й реалізуються в творчій педагогічній діяльності".

У цьому визначенні професіоналізму вчителя не згадується така суттєва ознака, як відповідальність учителя перед учнями. На цю важливу ознаку професіоналізму вказує академік АПН України М.Д.Ярмаченко: "У поняття професіоналізму входить не тільки рівень знань, умінь та навичок, але й рівень соціальної відповідальності людини, адже вплив окремої людини на життя суспільства настільки зріс, що в багатьох випадках він став визначальним" [11, с. 5]. Ці слова, безумовно, в повній мірі стосуються сучасного вчителя-професіонала. Відзначимо, що висока відповідальність педагога за прийняття самостійних рішень, за визначенням західних науковців, є однією з найважливіших ознак сучасного професіоналізму вчителя [8, с. 15].

Відомий американський педагог-теоретик Л.Шульман вважає за необхідне підвищити стандарти, за якими можна судити про професійний рівень вчителів. Л.Шульман обґрунтовує зміст і джерела "бази знань" (knowledge base), яка має стати основою професіоналізації педагогічної діяльності. Такою базою знань він визначає кодифіковану сукупність знань і умінь, глибокого розуміння цілей освіти і технологій, етичних норм педагогічної діяльності, оптимістичне ставлення до праці, відповідальність перед учнями [15, р. 3-4].

Автор обґрунтовує такі категорії бази знань для підготовки і професійного розвитку вчителів:

- знання предмета викладання;
- загальні педагогічні знання, до яких він відносить широкі принципи та стратегії управління класом (classroom management);
- знання програми навчання;
- знання педагогічного змісту – своєрідного сплаву змісту і методів навчання;

- знання учнів та їх характеристик;
- знання освітніх цілей і цінностей, їх філософських та історичних основ [15, р. 8].

У своїй концепції викладання Л.Шульман виділяє такі основні аспекти, як розуміння, обдумування, трансформація та рефлексія. Мета підготовки вчителя-професіонала полягає не в тому, щоб навчити його працювати за вказівками, певними рецептами. Учитель повинен уміти критично мислити, глибоко продумувати свою роботу, використовуючи свою базу знань, опираючись на свій власний досвід. При підготовці навчального матеріалу вчитель робить його критичний аналіз, трансформуючи його зміст відповідно до досвіду учнів свого класу. Він відтворює в пам'яті попередній урок, критично аналізує свої власні дії та дії учнів, намічає подальші дії. Таким чином, зазначає Л.Шульман, учитель-професіонал вчиться на власному досвіді.

Аналізуючи нові концептуальні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителя, Л.Дарлінг-Гаммонд і Б.Беррі наголошують, що школа ХХІ століття вимагає такого викладання, коли вчитель не просто "проходить" з учнями навчальну програму, а забезпечує їм можливість побудувати, сконструювати свої власні знання і розвинути здібності найефективнішим способом на основі попереднього досвіду. Учитель стає "фасилітатором" і "спів конструктором" знань учнів [13, р. 162].

Таким чином, аналіз джерел показує, що в центрі уваги дослідників педагогічної освіти і головним питанням її реформування в кінці ХХ століття був рух за професіоналізацію діяльності вчителя. У цьому контексті вирішувались важливі проблеми професійної готовності та професійного розвитку майбутніх (молодих) вчителів.

Молодий вчитель ХХІ століття повинен розвивати в собі професійну автономію, вміння самостійно, критично мислити, приймати адекватні рішення в кожній педагогічній ситуації, при оцінці своєї власної педагогічної діяльності та діяльності колег на користь своїх учнів.

Література

1. Всемирный доклад по образованию: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – Париж: издательство ЮНЕСКО, 1998. – 175 с.
2. Дьяченко Б.А. Развитие профессионализма молодого учителя в системе послыдипломной освіти. Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04/ Центральный институт послыдипломной педагогической освіти АПН Украины. – К., 2000. – 19 с.
3. Жуковский В.М. Морально-этичное воспитание в истории американских школ. Монография / В.М. Жуковский. – Острог, 2002. – 428 с.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
5. Луговий В.І. Освіта і соціалізація людини / В.І. Луговий // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. – Суми: Мрія, 1994. – С. 16-28.
6. Пуховська Л.М. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільності і розбіжності / Л.М. Пуховська. – Київ: Вища школа, 1997. 180 с.

7. Пуховська Л.М. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л.М. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С. 20-25.
8. Пуховська Л.М. Концепції професіоналізму педагогів: порівняльний аналіз / Л.М. Пуховська // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – №4. – Частина 1. – Ніжин, 2002. – С. 12-15.
9. Сисоєва С.О. Створення сприятливих умов для педагогічної творчості вчителів / С.О. Сисоєва // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. – Суми: Мрія, 1994. – С. 206-215.
10. Чувакова Т.Г. Професійне становлення молодого вчителя у США: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 188 с.
11. Ярмаченко М.Д. Від Я.А. Коменського до А.С. Макаренка і В.О.Сухомлинського / М. Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 2000. – №4. – С. 5–13.
12. Case Ch., Lanier J.E., Miskel C.G. The Holmes Group Report: Impetus for Gaining Professional Status for Teacher // Journal of Teacher Education. – 1986/ – Vol. 37. – №4. – P. 36-43.
13. Darling-Hammond L. and Berry B. Teacher Professionalism and the Commission Reports: The Prospects for Creating a Learner-Centered Profession of Teaching // Commissions, Reports, Reforms, and Educational Policy ed. By Rick Ginsberg and David N. Plank. – Westport, Connecticut, London: Praeger, 1994. – P.151-168.
14. Sergiovanni T.J. Moral Authority and the Regeneration of Supervision // Supervision in Transition. The 1992 ASCD Yearbook. – P. 203-214.
15. Shulman L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform // Harvard Educational Review. – 1987. – Vol. 57. – №1. – P. 1-22.

ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Микитуха Роксолана, студентка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

Об'єктивне прискорення науково-технічного і соціального прогресу, кризові економічні, екологічні, демографічні, політичні та інші явища, що виникли у сучасному світі, неминуче позначаються на системі освіти, загострюють суперечності й труднощі формування молодого покоління. Традиційні педагогічні засоби виховання, змісту й організації навчально-виховного процесу все частіше не спрацьовують. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в педагогіці.

Найважливіші з них виявляються у нездатності освітньо-виховних складів, по-перше, впливати на дитину для формування цілісної, а не "часткової" особистості, по-друге, у невмінні враховувати індивідуальні,

вікові та соціо-біопсихологічні особливості вихованця, неповторність особистості кожного [12, с. 41]. Тому у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток дитини, значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Таким чином, згідно визначення Павлової Н.К. інноваційні педагогічні технології як процес – це "цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів" [14, с. 16]. У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засобів.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бурґін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Зокрема, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [17, с. 47].

Цілий ряд авторів, зокрема й В. Кукушкіна, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), таким як:

- Концептуальність. Кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети.

- Системність. Педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.

- Можливість управління. Передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів.

- Ефективність. Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти.

– Відтворюваність. Можливість використання (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами.

– Візуалізація (характерна для окремих технологій). Передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників [9, с. 13].

Забезпечити реалізацію цих вимог повинна особистісно-орієнтована освіта. Спектр методик і технологій, що складають її зміст досить широкий: вальдорфська педагогіка, технологія саморозвивального навчання Г. Селевка, дальтон-технологія, колективний спосіб навчання (О. Рівін, В. Дяченко), ігрові технології, методика Марії Монтесорі, технологія модульного та модульно-розвивального навчання, проектні технології, розвивальне навчання, технологія рівневої диференціації М. Гузика, адаптивна система навчання А. Границької, технології проблемного навчання, сугестивні технології, продуктивна освіта, особистісно-орієнтоване розвивальне навчання і виховання І.Беха, І. Якиманської, школа "діалогу культур", інтерактивні технології та деякі інші [3, с. 97].

Сучасна педагогічна наука вирізняє загальні та конкретні форми організації процесу навчання. Загальні форми, до яких належать індивідуальна, парна, групова, колективна, не залежать від конкретних педагогічних завдань та визначаються структурою спілкування між педагогом та учнями.

Звертаючись до традиційних форм організації навчання, не можна не применшувати значення спеціальних форм організації навчальної роботи, таких, як: урок, лекція, семінар, різноманітні факультативні об'єднання.

Урок є найбільш популярною спеціальною формою навчально-виховного процесу. Традиційним його називають за умови використання індивідуальної, парної та колективної форм організації навчання [7, с. 86].

Сучасний урок характеризується вже чотирма організаційними формами: колективною, груповою, парною та індивідуальною. Використання тієї чи іншої форми навчання залежить від етапів заняття та змісту навчального матеріалу. Усі ці форми навчання базуються на характері міжособистісної взаємодії учасників навчального процесу.

Проголошені орієнтири перебудови системи навчання стають чинниками впровадження різноманітних технологій, методів та засобів навчання. Так, широкого розповсюдження набувають проблемні, інтерактивні методи, технологія навчання у співробітництві. Характерною рисою всіх цих технологій є навчання на основі особистісно-орієнтованої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу [1, с. 21].

Відтак перед сучасною дидактикою постає завдання організувати процес навчання таким чином, щоб знайти можливості розв'язання вищезазначених потреб. У зв'язку з цим досить актуальною є проблема

видів і форм навчання та їх місця в організації процесу навчання. Запорукою успішного навчання, на нашу думку, можна вважати активне впровадження групового навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значну увагу з боку науковців до теоретичного та практичного аспектів використання різних технологій навчання, зокрема до проблеми групової навчальної діяльності суб'єктів навчального процесу.

Питання про групові форми навчальної діяльності в психолого–педагогічній літературі посідає важливе місце, оскільки вони відкривають для дітей можливості співпраці, стосунків, пізнання довкілля.

Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. В їх основу покладено ідеї Ж.–Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Дж. Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини. Й.Г. Песталоцці стверджував, що вміле поєднання індивідуальної і групової навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їх активність і самодіяльність підвищують ефективність уроку. З цим пов'язана ідея взаємного навчання, висловлена Я.А.Коменським, Й. Песталоцці [11, с. 58].

Різновидом групового навчання стала белл-ланкастерська система. Ця система дістала назву за прізвищами своїх засновників – пастора-педагога А. Белла і вчителя Дж. Ланкастера. Розвиваючи ідеї Я.А.Коменського, автори цієї системи запропонували систему взаємного навчання. Заняття проводились у залах для 300 і більше учнів, поділених на групи по 10–15 осіб, закріплені за моніторами (старшими учнями).

У 20–х роках ХХ ст. виникла ідея бригадно-лабораторної форми навчання. Ця форма організації занять стала надто популярною і поступово перетворилася в універсальну форму організації навчального процесу. Основною навчальною одиницею учнів, які самостійно вивчають матеріал і виконують завдання, була бригада (група, ланка). Керував бригадою бригадир з числа тих самих учнів. Робота в групах (бригадах) організовувалася за різними варіантами і оцінювалася колективно [18, с. 9].

Поглиблений інтерес до групових форм навчальної діяльності спостерігається за останніх два десятиріччя. Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності дали дослідження Гора Т. [6], Комар О. [10], Ярошенко О. [18] та ін.

Цілісну систему навчальної діяльності учнів на занятті становлять фронтальна, індивідуальна та групові діяльності. Вони пронизують увесь навчальний процес. З'ясуємо сутність і встановимо особливості групової навчальної діяльності школярів на основі порівняння її з фронтальною та індивідуальною.

У фронтальному навчанні весь клас працює над одним навчальним завданням під безпосереднім керівництвом учителя. При цьому вчитель організовує весь клас на роботу в єдиному темпі, прагне більш-менш рівномірно впливати на всіх учасників загально класної роботи [15, с. 9].

Проте у фронтальній роботі надзвичайно складно забезпечити високу активність усіх учнів. Складність виникає у зв'язку з тим, що в доволіно сформованих лише на основі вікової ознаки шкільних класах існує істотна відмінність учнів за рівнем навчальних можливостей. Організуючи фронтальну роботу, вчитель орієнтується, головним чином, на рівень середніх учнів. На нього розраховані темп роботи, обсяг та рівень складності навчального матеріалу. Учні з низьким рівнем навчальних можливостей за таких умов неспроможні сприйняти й осмислити матеріал у повному обсязі. Якщо ж знизити темп фронтальної роботи, то це негативно позначиться на сильних учнях. Розглядаючи фронтальну роботу, не можна не наголосити на її обмежених можливостях реалізації навчального спілкування школярів. Воно можливе лише з дозволу вчителя, за його ініціативою і незначною мірою [5, с. 10].

В індивідуальній роботі кожен учень працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів. Темп роботи залежить також від навчальних можливостей, підготовленості учнів. Індивідуальній навчальній діяльності не властива безпосередня взаємодія учнів між собою, а контакти з учителем обмежені та нетривалі. В індивідуальній навчальній роботі діяльність слабких учнів приречена на невдачу, тому в них є прогалини в знаннях, недостатня сформованість умінь і навичок навчальної самостійної роботи.

Усі недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності вдало компенсує групова.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. За твердженням Гейко І., групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями [2, с. 22].

Учитель в груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо в учнів виникають запитання і вони самі звертаються за допомогою до вчителя. Це їхня спільна діяльність. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці.

Відомо, що учням буває психологічно складно звертатись за поясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників [16, с. 4].

Групова навчальна діяльність сприяє активізації й результативності навчання школярів, вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити і відстоювати свою точку зору, а також прислуховуватися до думки товаришів, культурі ведення діалогу, відповідальності за результати своєї праці. Групова навчальна діяльність на занятті

створює певні умови для формування позитивної мотивації учіння школярів. Як вважають В. Виноградова, О. Пометун, В.Оконь, це відбувається в групах, де створено умови доброзичливості, чуйності, оволодіння учнями формами взаємодопомоги. Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність всіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що одна з найважливіших характеристик людини в групі полягає в тому, що вона звертається до своєї групи як до джерела орієнтації у навколишній дійсності.

Як вид навчальної діяльності учнів, групова діяльність багатофункціональна.

У груповій навчальній діяльності учні показують високі результати засвоєння знань, формування вмінь. Пояснюється це тим, що "в цій роботі слабкі учні за обсягом виконують будь-яких вправ на 20–30% більше, ніж у фронтальній роботі. Групова форма роботи сприяє також організації більш ритмічної діяльності кожного учня" [10, с. 6].

Важливу роль групова діяльність відіграє у досягненні виховної функції навчання. У груповій навчальній діяльності формується колективізм, моральні, гуманні якості особистості. Важливу роль у формуванні цих якостей відіграють особливості організації групової роботи; розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і самооцінка.

Групова навчальна діяльність виконує й організаційну функцію. Полягає вона в тому, що учні вчать розподіляти обов'язки, вчать спілкування один з одним, розв'язують конфлікти, що виникають у спільній діяльності. В груповій роботі дитина бере на себе функції вчителя і виконує дорослі види діяльності.

Таким чином, групова форма навчальної діяльності в порівнянні з іншими організаційними формами має низку значних переваг: за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший; висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; формується вміння співпрацювати; формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми; розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль) [4, с. 52].

Проте групова робота на уроках, згідно дослідження Комар О.А., буде ефективною, якщо дотримуватися таких вимог: методично обґрунтовано обирати той чи інший вид групової навчальної роботи на конкретному уроці, що визначається метою уроку, особливостями матеріалу, який вивчається; правильно формувати групи; ретельно продумувати структуру уроку з використанням групових форм навчальної діяльності; розробляти інструкції, пам'ятки, які спрямовують групову навчальну діяльність; регулювати міру вчительської допомоги групам у процесі їх роботи; вчити школярів співпраці під час виконання групових завдань [10, с. 7].

Як свідчить дослідження О. Г. Ярошенко, групову навчальну діяльність учнів можна застосовувати на всіх етапах процесу навчання. Проте на етапах первинного сприйняття нового матеріалу належний рівень цієї діяльності досягається лише за умови, що всі учні класу характеризуються високим та середнім рівнем навчальних можливостей, добре володіють навичками самостійної роботи і виявляють велику працездатність.

Незважаючи на зазначені позитивні характеристики групової діяльності, абсолютизувати її, підміняти нею індивідуальну чи фронтальну роботу було б великою помилкою. Висвітлений порівняльний аналіз дидактичних можливостей фронтальної, індивідуальної та групової діяльності розкриває сильні й слабкі сторони кожної з них і показує, що в реальному навчальному процесі вони не можуть функціонувати ізольовано одна від одної. І стосовно цього ми цілком поділяємо думку вчених про необхідність їх оптимального поєднання [6, с. 12].

До завдань групової форми навчання можна віднести: навчати учнів співпраці у виконанні групових завдань; стимулювати моральні переживання взаємного навчання, зацікавленості в успіхові товариша; формувати комунікативні вміння учнів; формувати рефлексивні компоненти навчальної діяльності, такі як: цілеспрямованість, планування, контроль, оцінку; поєднувати фронтальну, індивідуальну та групову форми навчальної діяльності.

Взагалі технологія групової навчальної діяльності учнів базується на таких положеннях: необхідно навчати учнів прийомів ділової співпраці; забезпечувати спеціальний добір дітей у групи; актуалізувати активність кожного учня; поєднувати всі форми навчальної діяльності учнів на занятті [8, с. 20].

Методом групового навчання є взаємне навчання, яке передбачає, що кожен із тих, хто навчається, є одночасно вчителем стосовно до інших членів групи, допомагає їм засвоїти ті знання та вміння, якими вони володіють найбільш успішно, що сприяє вирівнюванню загального рівня засвоєння учнями навчального матеріалу. Взаємне навчання передбачає спільне засвоєння теоретичного матеріалу, спільне набуття вмінь та навичок, спільний контроль здобутих знань та умінь. В умовах взаємного навчання учень стає суб'єктом пізнавальної діяльності, її організатором та учасником [13, с. 78].

Отже, групове навчання можна визначити як організований процес групової навчальної діяльності, об'єднаних спільною навчальною метою. Групове навчання може здійснюватись в індивідуально-груповій, парно-груповій, фронтально-груповій та груповій формах.

Згідно з аналізом психологічної теорії діяльності необхідно, щоб засвоєння системи теоретичних знань та суми практичних навичок та вмінь у процесі групового навчання у групі відбувалось на рівні діяльності. Це зумовлює дотримання таких орієнтирів: організувати навчан-

ня таким чином, щоб домагатись високого рівня усвідомлення учнями закономірностей та послідовності навчальних дій та операцій; надавати навчанню позитивну емоційну забарвленість; розвивати та зміцнювати інтерес до навчальної діяльності; розвивати свідомість тих, хто навчається, їх мислення та мовлення; надавати провідної ролі особистісному досвіду.

Таким чином, групове навчання, що являє собою поєднання різних форм навчальної діяльності, провідною з яких є групова діяльність, слід розглядати як необхідну умову для вироблення індивідуальних здібностей, умінь та навичок самостійної, творчої діяльності учнів. Наведені характеристики групового навчання дозволяють стверджувати, що його використання в організації навчального процесу є вагомим чинником підвищення якості навчальної та комунікативної підготовки учнів [5, с. 12].

Встановлено, що оптимальний розмір групи як функціональної системи не визначається її психологічними властивостями, а зумовлюється конкретним змістом предметної діяльності та факторами, що мають соціальну природу. Для педагогічної теорії і практики питання кількості навчальної групи має першочергове значення. Як свідчать публікації в педагогічній літературі кількість учнів у навчальних групах коливається в межах від трьох до восьми осіб.

Реальні умови масової школи свідчать, що в школі найбільш раціонально організовувати навчальні групи із чотирьох–п'яти осіб. Нечисленні групи сприяють зручному і швидкому розміщенню учнів, активній діяльності кожного члена групи, розподілу обов'язків. Істотним моментом у створенні навчальних груп є їх склад. Групи мають бути гетерогенними за навчальними та психологічними можливостями дітей: у групі повинен бути хоча б один сильний учень. Групу слід формувати на основі особистісних переваг учнів, обрати консультанта, розподілити обов'язки. При створенні груп потрібно брати до уваги психологічну сумісність дітей, їх бажання, потенціал можливостей для їх успішної спільної діяльності. Консультанта, за товариською згодою, призначає вчитель. Це, зазвичай, успішний у навчанні учень. Робота в навчальних групах будується за принципом рівноправності [14, с. 19].

Організуючи групову навчальну діяльність на занятті, потрібно забезпечити активність кожного учня. Цього можна досягти, розподіливши запропоновані групі завдання на частини за кількістю учасників групи, коли кожен має виконати свою частину роботи і пояснити спосіб її виконання іншим, а також налагодивши систему обліку діяльності кожного учня в групі. Для цього після виконання запропонованого групі завдання діти на спеціальних картках відображають оцінку роботи всієї групи, а також дають оцінку роботі кожного учня в групі [17, с. 48].

Виходячи з вище сказаного, можна зазначити, що групова навчальна діяльність сприяє підвищенню успішності учнів, вирішує багато

виховних і розвивальних завдань. Зокрема, це успішне, швидке занурення дитини у навчальну діяльність, формування самооцінки та саморегуляції, уміння пристосовуватися до темпу роботи групи, формування в учнів позитивного ставлення до навчання, підготовка їх до спілкування. На нашу думку, робота в групі відкриває широке "поле" вільної діяльності, тобто активності, зорієнтованої на інтереси учня в межах навчальної програми. Обмін думками із змісту уроку являє собою тренування логічного мислення в дитини і не має аналогів в інших ситуаціях.

Література

1. Василенко В. Впровадження інтерактивних форм і прийомів в організацію навчання учнів / В. Василенко // Початкова школа. – 2005. – №7. – С. 20–23.
2. Васильєва Н.М. Застосування інтерактивних методів навчання / Н.М. Васильєва // Управління школою. – 2005. – №34. – С. 22–24.
3. Гадецький М.В. Організація навчального процесу в сучасній школі: навч.–метод. Посібник для вчителів, керівників навч. закладів, слухачів ІПО / М.В. Гадецький, Т.В. Хлебнікова. – Х.: Ранок, 2003. – 136с.
4. Гейко І. Інтерактивні форми і методи навчання / І. Гейко // Науково–методичний освітянський часопис "Світло". – 2002. –№3. – С. 51–53.
5. Гергега Т. Інтерактивні методи на уроках / Т. Гергега // Завуч. – 2004. – №7. – С. 9–13.
6. Гора Т. Організація міжособистісної взаємодії учнів загальноосвітніх шкіл як запорука їх самореалізації / Т. Гора // Рідна школа. – 2006. – №4. – С. 12–13.
7. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник / [автори–укладачі О. Пометун, Л. Пироженко]. – К.: А.П.Н., 2002. – 136с.
8. Кокарева І. Інтерактивні технології у навчанні / І. Кокарева // Початкова школа. – 2006. – №2. – 19–21.
9. Коломієць Н.Л. Інтерактивні технології в особистісно–зорієнтованій освіті / Н.Л. Коломієць // Відкритий урок. – 2006, вересень. – С. 12–15.
10. Комар О.А. Інтерактивні технології – технології співпраці / О.А. Комар // Початкова школа. – 2004. – №9. – С. 5–7.
11. Комар О.А. Навчання школярів за інтерактивними методами / О.А. Комар // Рідна школа. – 2006. – №5. – С. 57–60.
12. Крамаренко С.Г. Активні методи в системі особистісно орієнтованого навчання / С.Г. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002. – №5–6. – С. 40–42.
13. Левин Э.А. Методика індивідуально–групового обучения / Э.А. Левин, О.И. Прокофьева. – М.: Сентябрь, 2007. – 112 с.
14. Павлова Н.К. Взаємодіюче навчання: рекомендації щодо використання інтерактивних форм навчання / Н.К. Павлова // Управління школою. – 332. – С. 14–21.
15. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. – №10. – С. 8–10.

16. Пометун О.І. Активні та інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О.І. Пометун. // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 1–15.

17. Пометун О.І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О.І. Пометун // Рідна школа. – 2007. – №5. – С. 46–49.

18. Ярошенко О.Г. Повніше використовувати можливості групової навчальної діяльності школярів / О.Г. Ярошенко // Нива знань. – 2001. – №3. – С. 8–10.

ОЦІНКА, ЇЇ ВИХОВНА РОЛЬ, ФУНКЦІЇ, ВИМОГИ

Мисник Тетяна, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Педагогічна наука та практика засвідчують: щоб забезпечити всебічний розвиток особистості, потрібно створити для цього умови в середній школі. А саме просування учня (за допомогою вчителя) до поставленої мети підтримується позитивним зворотним зв'язком – оцінюванням навчальних досягнень.

В.Сухомлинський вважав, що "найголовніше заохочення і найсильніше (та не завжди дійове) покарання в педагогічній практиці – оцінка. Це найгостріший інструмент, використання якого потребує величезного вміння і культури".

Слово "оцінка" означає характеристику цінності, рівня чи значення будь-яких об'єктів або процесів. Оцінити – означає встановити рівень чи якість чогось.

Оцінка – це процес порівняння ступеня засвоєння учнями знань, навичок і вмінь з еталонним уявленням, описами в навчальних програмах, порадниках та інших нормативних документах. Цілеспрямоване керування навчанням учнів на уроці потребує від педагога знання процесу взаємодії з учнями, а також знання умов, які забезпечують продуктивність уроку. Ключову роль в особистісно орієнтованій організації навчальної діяльності відіграє надана учнями можливість вибору певних способів просування до визначеної мети, тих способів, яким він віддає перевагу. Це може бути варіант відповіді домашнього завдання, вибір варіанта підготовки конспекту чи розв'язання задач на закріплення – те, що дає змогу учневі усвідомити переваги суб'єктивного вибору, відповідальності за цей вибір та результат. Наприклад: запропонувати учням самим вибрати варіанти завдань (тестів) під час поточної, тематичної атестації з предмета.

Учням необхідно також повідомити "етапи шляху": час контрольних робіт, тестування, консультації, семестрової, державної (річної, підсумко-

вої) атестацій. Це дає змогу учневі почуватися особистістю, яка може спроектувати власні етапи досягнень, успіхів у навчанні.

Валентина Загниборода говорить, що під час оцінювання навчальних досягнень за 12–бальною шкалою у педагогів, особливо молодих, виникають специфічні труднощі, а саме:

- "невміння відчутити грань за якою починається якість навченості учнів, що потребує іншої оцінки;

- невпевненість, відсутність суб'єктивного ставлення до оцінювання навчальних досягнень учнів;

- існування певної солідарності, коли вчитель намагається допомогти учневі під час відповіді, не ставить додаткових запитань, тим самим знімаючи загрозу отримати бали, що відповідають низькому рівню;

- орієнтація не на реальний результат навченості конкретного учня, а на його порівняння з іншим учнем – успішним у навчанні. Таке оцінювання психологічно небезпечне, тому, що не враховує, якою ціною для дитини здобувається оцінка;

- оцінювання учня незалежно від його емоційного, фізичного стану, життєвих обставин: якщо учень прийшов на урок, то він має працювати як усі;

- "виховання" учня оцінкою: виставляється низька оцінка, якщо учень забув ручку чи зошит, погано поведився на уроці, запізнився тощо;

- учитель навіює учневі думку про те, що він не гідний високої оцінки. Учень при цьому докладає значних зусиль, а вчитель цього не хоче помічати" [3, с.11].

Про ці труднощі в оцінюванні говорить і Галина Чередник, психолог Новомосковського колегіуму №11, Дніпропетровська область у своїй статті "Оцінювання у навчальному процесі". Тут вона наголошує ще й про суб'єктивний характер оцінювання вчителем нестандартних відповідей чи результатів роботи про орієнтацію не на реальний результат навчання конкретного учня, а на його порівняння з іншим учнем. До речі, таке оцінювання є дуже небезпечним, оскільки не враховує, якою ціною здобуваються знання.

Цікавим є те, що під час аналізу процесу оцінювання в школі з'ясувалося, що в окремих учнів рано встановлюється стабільність оцінок. Якогось учня відносно швидко оцінюють як відмінника, а якогось – як із середнім рівнем успішності. Вплив оцінювання результатів навчальної діяльності групує окремих учнів. На мою думку, така тенденція до розподілу учнів на відмінників, проблемних чи "важких" учнів є дуже небезпечною і іноді не співпадає з реальною оцінкою особистості. Адже можливо, що перші роки навчання були дуже важкими для учня, чи в сім'ї були проблеми, чи в колективі. Потім він починає вчитись на "відмінно", а йому цього "відмінно" і не ставлять бо не вірять в сили і можливості учня. А от той самий відмінник, наприклад, може щось не дочити, при цьому знаючи, що йому все-одно не поставлять двійку.

Найсумнішим є те, що ролі "двієчника" дуже важко (майже неможливо) позбутися. Тобто відмінник може "з'їхати", стати навчатися гірше, а от двієчнику (на жалю!) неможливо стати відмінником навіть якщо він цього прагнучиме (можливі лише окремі випадки цього).

Коли дитина приходять до школи у неї уже є певний життєвий досвід і досить виразна, обумовлена цим досвідом "Я–концепція". Учитель може і повинен забезпечити дитині такий шлях до засвоєння формальних знань, що не наносив би шкоди її самооцінці. Протягом одного дня, проведеного в школі, дитина піддається безперервній і систематичній оцінці. При цьому дорослий може сам для себе вибирати діяльність, в якій він почуває себе компетентним. Для школяра така можливість практично виключена. Навіть якщо навчальне завдання не об'єднує йому успіху, якщо він почуває, що неспроможний з ним упоратися, відмовитися від його виконання він не може. Для кожної вікової групи вплив оцінки буде різним, але є, безсумнівно, загальне – емоційно забарвлене сприйняття будь-якої оцінки й вплив її на самооцінку дитини.

У своїй статті Галина Чередник виділяє особливості відношення до навчання у дітей різних вікових категорій. Щодо молодих школярів, то на перших етапах навчання у них переважає допитливість, безпосередній інтерес до навколишнього – з одного боку і прагнення виконати суспільно значиму діяльність – з іншого визначають ставлення учнів до навчання та пов'язані з цим емоційні переживання з приводу отриманих оцінок. Погані оцінки можуть призвести і до сліз. Самооцінка формується під впливом оцінок вчителя. Малятам важливо, щоб позитивна оцінка була загально визнаною.

Підлітки вже менше уваги приділяють навчанню, ніж молодші школярі. Найважливішою особливістю цього вікового періоду є поступовий відхід від прямого переносу оцінок дорослих на самооцінку. Дитина порівнює себе з дорослими та однолітками. Головна цінність оцінки для школярів цього віку полягає в тому, що вона дає їм можливість зайняти в класі більш високе положення.

Старшокласникам вже властиве диференційоване ставлення до навчальних предметів, залежно від їхніх професійних намірів. Позитивні оцінки підбадьорюють школяра, стимулюють його навчальну роботу. Похвала за славні відповіді може підкреслити некомпетентність учня в очах його однокласників. Це спричиняє негативну реакцію класу і стосовно відстаючого, і стосовно вчителя, що ризикує втратити довіру учнів. Негативна оцінка повинна направляти й коректувати навчальні дії учня. Щирість дорослого при виставленні оцінки, як правило, приводить до того, що учні, у свою чергу стають щирими, прагнуть до контакту із учителем.

Світлана Завадська у своїй статті "Об'єктивне оцінювання школи сьогодні" про сутність і ключові моменти поняття оцінювання говорить так: "Загальноприйнята цільова модель будь-якого виду діяльності має такий вигляд:

ЦІЛІ→ЗМІСТ→ОРГАНІЗАЦІЯ→ОЦІНЮВАННЯ.

За цією моделлю відбувається і багатоаспектна діяльність загальноосвітнього навчального закладу. Як бачимо, завершальним етапом процесу є оцінювання. "Оцінити" – означає встановити вагомість, відповідність досягнутих результатів поставленим цілям. Ралф Тайлор визначив оцінювання як "процес виявлення того, наскільки вирішені освітні завдання". Цікавою є спроба окреслити значення терміна "Оцінювання" англійським ученим Д. Нево за допомогою 10 питань, відповіді на які є одним із способів короткого опису оцінювання.

1. Як визначити термін "оцінювання"?

Освітнє оцінювання – це систематичний опис об'єктів і або визначення їхньої цінності і вартості.

2. Які функції оцінювання?

Освітнє оцінювання виконує 4 функції: креативну (творчу, вдосконалення), підсумкову (вибору та звітності), соціополітичну (мотивації та одержання підтримки громадськості), адміністративну (виявляти владу).

3. Що і хто є об'єктом оцінювання?

Об'єктом оцінювання може бути будь-хто і будь-що. Типовими об'єктами оцінювання в освітній системі є учні, освітній та адміністративний персонал, навчальні плани, програми, проекти та заклади освіти.

4. Якою інформацією про об'єкт треба володіти?

Потрібно брати до уваги 4 величини щодо кожного об'єкта. Це зокрема: цілі об'єкта, його стратегії та плани, процес впровадження, результати і вплив.

5. Які критерії варто використовувати для оцінювання об'єкта?

Щоб визначити цінність або якість освітніх об'єктів, зважають на такі критерії: відповідність конкретним потребам дійсних або потенційних клієнтів, відповідність національним ідеям та ідеалам, соціальним цінностям і т.д. Для оцінювання будь-якого об'єкта варто використовувати різноманітні критерії.

6. Кому має слугувати оцінювання?

Оцінювання слугує інформаційним потребам усіх потенційних сторін, зацікавлених в об'єкті оцінювання; експерти відповідають за визначення учасників оцінювання та проектування їхніх інформаційних потреб.

7. Як проходить оцінювання?

Цей процес має охоплювати такі види діяльності: фокусування на проблемі оцінювання; збір та аналіз емпіричних даних; повідомлення про результати учасникам оцінювання.

8. Які методи дослідження необхідно використовувати під час оцінювання?

Оцінювання має мобілізувати багато альтернативних методів. На сучасному етапі розвитку науки не виправдано надавати перевагу якомусь одному методу дослідження априорі.

9. Хто має проводити оцінювання?

Його має проводити особи чи група осіб, які компетентні в методології дослідження та інших техніках аналізу інформації; розуміють соціальний контекст і суть об'єкта оцінювання; вміють підтримувати стосунки і співпрацювати з особами та групами, які беруть участь в оцінюванні; володіють концептуальною схемою для інтеграції згаданих вище якостей.

10. За якими стандартами потрібно аналізувати оцінювання?

Оцінювання має оптимально поєднувати такі стандарти: корисність (бути корисним і практичним); точність (бути технічно адекватним); ймовірність (бути реалістичним та розсудливим); відповідність (до закону і моральних норм)" [2, с. 24–25].

Це був своєрідний ліричний відступ у визначенні сутності і ключових моментів поняття "оцінювання" як такого. Але ж ці 10 описів–питань за Д. Невом цілком паралельно проєктуються на оцінювання дітей у школі (бо у статті велика увага була приділена оцінюванню навчальних закладів).

Відомо, що оцінка навчальних досягнень учнів виконує такі функції:

- контролюючу (визначення рівня знань, умінь і навичок кожного учня або класу, підготовленості до засвоєння нового матеріалу);

- навчальну (сприяє повторенню, уточненню і систематизації навчального матеріалу з кожного предмета);

- діагностико-коригуючу (з'ясування причин виникнення утруднень в учнів під час навчання, неуспішності, прогалин в їхніх знаннях з подальшим усуненням виявлення недоліків);

- стимулюючо-мотиваційну (стимулювання до покращення навчальної діяльності);

- виховну (спрямовану на покращення особистої дисципліни, розвиток волі, цілеспрямованості, працелюбності, активності, старанності і т.д.

Досліджуючи виховну і навчальну функції оцінювання Ш.О Амонашвілі розкрив сутність змістовно-оціночної основи навчання і вказав на тісний зв'язок цього процесу з навчально-пізнавальною діяльністю. Вчений визначає оцінку як "специфічний вид активності", а також "самостійної діяльності", що підпорядкована головній меті – "стимулювати і спрямовувати" весь процес навчання і виховання учнів. Він виділяє два види змістової оцінки – зовнішня (робить учитель або однокласник) і внутрішня, або рефлексорна (самооцінка).

Гуманізація освіти вимагає від педагогів щирого і відкритого ставлення до учнів, особливо до тих, хто схильний до конфліктної поведінки. Не можна не погодитися з важливістю і необхідністю впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання учнів на сучасному етапі, оскільки саме такий підхід дозволить встановити дружні стосунки і залучити учнів до співпраці.

Оцінка педагога не тільки є важливим засобом регуляції та контролю навчальної і трудової діяльності, стимулює учнів до виконання

довільних дій, а й, що не менш важливо формує в них цінне ставлення до результатів своєї праці, а через них – і до самого себе. Н. Герасимова у своїй статті "Оцінка як стресова лотерея" говорить: "Традиційна система навчання змушує дітей постійно грати в стресову лотерею: "Запитають – не запитають, пощастить – не пощастить". Вона не враховує, що оцінка дорослого інформує школяра не тільки про те, який він учень, а й про те, яка він людина. Численні дослідження з проблем педагогічної оцінки засвідчують пряму залежність між характером оцінних впливів педагога й самопочуттям дитини в процесі навчання, її настроєм, характером і продуктивністю діяльності.

В її статті виділено систему вимог, яким відповідає педагогічна оцінка. Оцінка повинна бути такою: перше – об'єктивною; друге – адекватною; третє – мотивованою; четверте – критичною; п'яте – стимулюючою; шосте – диференційованою; сьоме – зацікавленою; восьме – виразною; дев'яте – зрозумілою; десяте – поважною (увічливою).

Визнаючи контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів у країнах Західної Європи, О.Локшина виділила такі особливості для кожної країни:

АНГЛІЯ. Тут основною метою оцінювання є перевірка рівня опанування учнями знань, набуття вмінь і навичок, закладених Національним навчальним планом (ННП). Усі державні англійські школи надають батькам річний письмовий звіт про результати успішності їхньої дитини.

Оцінювання проводиться за 7-рівневою шкалою – А, В, С, D, E, F, G, де "G" – мінімум, а "A" – найвищий результат.

ШОТЛАНДІЯ. Принципи оцінювання окреслені державним документом "Національні нормативи: оцінювання 4–14". Перевагу віддають поточному оцінюванню – вони (вчителі) ретельно спостерігають за прогресом учнів, приділяючи багато уваги індивідуальній роботі з кожним. Для отримання свідоцтва про освіту учні мають скласти екзамени з 6-ти предметів. Оцінювання проводиться у формі зовнішнього тестування.

ГРЕЦІЯ. Особливістю оцінної системи є використання описового, літерного та цифрового варіантів, як і різних видів шкал на різних етапах навчання. З класу в клас переводять автоматично. Учень залишається на другий рік тільки тоді, якщо він не відвідував школу більш як півроку. Національних іспитів немає, а свідоцтво про обов'язкову освіту (Apolytirio Gymnasium) видають з урахуванням поточних оцінок протягом року та результатів річних екзаменів. Учень має набрати не менше ніж 10 балів з можливих 20 з кожного предмета, що входить до базового компонента освіти.

ДАНІЯ. Для системи оцінювання характерна відмова від оцінок у початковій школі та застосування багаторівневої шкали в старшій. Причому, починаючи з 8-го року навчання, оцінки виставляють лише з предметів, що виносяться на випускні екзамени. Національні іспити після закінчення обов'язкового навчання (9-річної муніципальної школи –

Folkeskole) необов'язкові: учні самі вирішують, чи складатимуть вони іспити, і якщо так, то з яких дисциплін.

Отже, на прикладі цих чотирьох країн ми можемо переконатися, що система оцінювання у всіх країнах неоднакова, має для кожної свої специфічні особливості.

Роблячи висновки, слід сказати, що оцінка безпосередньо впливає на психічний розвиток дитини. **Оцінка** – це зворотний зв'язок, необхідний учневі як інформація про ефективність його роботи, а не як засіб тиску та контролю. При виставленні оцінок слід орієнтуватися на індивідуальні особливості учня, його особистісні, фізіологічні й емоційно-вольові якості. Слід мати "установку на добро" – помічати в кожному учневі позитивну динаміку розвитку; а також розвивати в дітей самоконтроль, вміння оцінювати свою роботу, а також роботу інших учнів. Правильне розуміння психологічного значення оцінки для розвитку особистості школяра може допомогти зацікавленому вчителю глибше усвідомлювати свої власні цілі та підстави для застосування оцінки як засобу психолого-педагогічного впливу.

Література

1. Герасимова Н. Оцінка як стресова лотерея / Н.Герасимова // Шкільний світ.–2007.–№ 40. – С. 3-7.
2. Завадська С. Об'єктивне оцінювання школи сьогодні / С.Завадська // Управління освітою. – 2008.– № 25, вересень.
3. Загниборода В. Сучасні вимоги до оцінювання навчальних досягнень / В.Загниборода // Початкова освіта. – 2008.–№ 6. – С. 8.
4. Кузьмінський А., Омеляненко В. Педагогіка. – Київ: Знання–Прес. – 2004.
5. Локшина О. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів у школах Західної Європи // Директор школи. – 2006.– № 38. – С. 9-11.
6. Петренко Л. Виховна функція оцінки / Л.Петренко // Рідна школа. – 2002.–№ 11. – С.2-5.
7. Чередник Г. Оцінювання у навчальному процесі / Г.Чередник // Директор школи. – 2007.– № 17. – С. 5-9.
8. Фіцула М. Педагогіка: [навч. посіб.] / М. Фіцула. – [2-ге вид., виправ., допов.]. – К.: Академвидав, 2006. – 560 с.
9. Ягупов В. В. Педагогіка: [навчальний посібник] / Ягупов В. В. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Мовлян Катерина, студентка філологічного факультету

Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Як відомо, існують різні напрями виховання, які використовують у навчальних закладах різного типів для формування повноцінної особи-

стості. До основних напрямів належать моральне, розумове, естетичне, фізичне та трудове виховання. У свою чергу вони поділяються ще на декілька підвидів, а саме статеве виховання і підготовка до сімейного життя, виховання свідомої дисципліни, правове виховання, екологічне виховання, економічне виховання, виховання несприятливості до наркогенних речовин, виховання мовної культури та інші.

Для свого дослідження ми обрали саме естетичне виховання та його реалізація на уроках української літератури. На нашу думку, естетичне виховання є досить важливою складовою всебічного розвитку особистості.

Питанням естетичного виховання займалися відомі педагоги Є. Квятковський, Л. Коваль, Л. Коган, Н. Волошина; філософи А. Буров, Н. Киященко, Н. Лейзеров, В. Скатерщиков та інші. Н. Киященко та Н. Лейзеров у своїй книзі "Теорія естетичного виховання" досліджують проблему художніх смаків.

Формування художніх смаків, розвиток у дітей почуття прекрасного, вміння визначати естетичну цінність творів мистецтва – ці та інші питання потрібно вирішити педагогам для раціонального та всебічного розвитку особистості. Також естетичне виховання повинно мати місце не лише на спеціальних предметах (образотворче мистецтво, музика, художня культура), але і в циклі гуманітарних предметів, зокрема українська література.

Як визначено у посібнику Фіцули М. М., естетичне *виховання* – це складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. А також "естетичне виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вироблення умінь творити прекрасне у повсякденному житті" [2, с. 60].

Естетичне виховання оперує таким рядом понять, а саме *естетичні почуття, естетичний ідеал, естетика поведінки, естетичний смак, естетична свідомість*.

Естетична свідомість – форма суспільної свідомості, що являє собою художньо-емоційне освоєння дійсності через естетичні почуття, переживання, оцінки, смаки, ідеали тощо і концентровано виражається в мистецькій творчості та естетичних поглядах.

Естетичні почуття – особливі почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в дійсності й у творах мистецтва.

Естетичний смак – здатність людини правильно оцінювати прекрасне, відокремлювати справді прекрасне від неестетичного.

Естетичний ідеал – уявлення людини про прекрасне, до чого вона прагне, на що рівняється.

Естетика поведінки – риси прекрасного у вчинках і діях людини.

Основною метою естетичного виховання є навчити учнів сприймати красу в усіх її проявах, а також розуміти її. "Формування художніх смаків через мистецтво є важливим моментом у вихованні особистості" [3].

Завдання естетичного виховання: теоретична основа, яка включає в себе формування розуміння естетичних понять, виховування естетичних почуттів, формування умінь сприймати та розуміти красу, виховання потреби і здатності створювати прекрасне в повсякденному житті та мистецтві.

Шляхами реалізації естетичного виховання є:

- навчальна робота, яка проводиться у школі. Це можуть бути фольклорні ансамблі, вертепи, а також предмети естетичного циклу (образотворче мистецтво, співи, музика тощо);

- позакласна виховна робота (гуртки художньої самодіяльності, театральні гуртки тощо);

- сім'я – наявність бібліотеки, походи на мистецькі виставки, до театру, музею тощо.

Розглядаючи естетичне виховання і його реалізацію на уроках української літератури, мною були опрацьовані такі наукові статті: [5] та [4]. У кожній з них були викладені думки вчених щодо поставленого питання.

У статті Башманівської Л. йдеться про місце літератури у мистецтві, про те, що саме література є джерелом естетичного виховання дітей, а також наведені шляхи його реалізації. Так, Башманівська Л. зазначає "саме література виступає специфічним засобом естетичного розвитку людини, її поглядів, почуттів, ідеалів і відіграє велику роль у формуванні художніх смаків" [3], а також, що "саме з літератури починається залучення дитини до світу прекрасного" [3]. Я повністю підтримую думку Башманівської Л., адже ще з раннього дитинства дітям читають або розповідають казки. У школі продовжується вивчення художньої літератури, але вже на більш глибокому рівні. Читаючи літературу, учні знайомляться з характерами героїв, їх портретними характеристиками, описами пейзажу, інтер'єру, екстер'єру тощо. Саме це сприяє вихованню у дітей почуття художнього смаку. "Одним із кращих засобів формування художніх смаків учнів є безпосереднє залучення їх до процесу художньої творчості. Це участь у вечорах, зустрічі з письменниками–земляками, відвідування краєзнавчих музеїв, уроки серед рідної природи, написання творів" [3] – так пише Башманівська Л. у своїй статті.

Мельник Л. у своїй статті розповідає про нову наукову дисципліну, яка була введена у школі, де вона викладає: "Враховуючи психологічні особливості учнів, закономірності взаємозв'язку внутрішніх і зовнішніх виявів життєдіяльності дитини, які матеріалізуються у слові, ми ввели в навчальний процес поетичну творчість" [4]. І дійсно, це дало результати – діти почали писати вірші, що відіграє велику роль у формуванні естетичного сприймання світу. Ось як про це написано у статті:

"Осмилюючи одну з найважливіших національних цінностей – рідну мову, рідне слово, діти самі створили диво-слово" [4]. На нашу думку, це є досить креативний крок на шляху до вирішення питання про естетичне виховання школярів за допомогою літератури та рідної мови.

"Методи виховання засобами літератури – це вплив на свідомість учнів шляхом прилучення їх до літературних цінностей з метою формування ґрунтовного світогляду та високих моральних цінностей" [5] – таке положення було викладено в статті Оленіна Г. Виховання підлітків засобами літератури в поза навчальній роботі у журналі Рідна школа. Дана робота спирається на те, що потрібно вчити школярів культурі спілкування, правильного, а головне корисного для духовного збагачення, користування ПК. Самостійна робота на ПК за оригінальними методиками сприяє формуванню сприймання краси та її розуміння. В наш час такий підхід до естетичного виховання є досить актуальним, бо ми живемо у постнеокласичному, або інформаційному суспільстві, ознакою якого є потужний прогресивний розвиток інформаційних технологій.

Я вважаю, естетичне виховання учнів на уроках української літератури повинне проходити у колі двох аспектів. Перший – залучення учнів до творчості, аналізування творів на основі власних вражень, а не критики вчених, а також стимулювання бажання у школярів до збагачення свого духовного світу, розвитку художніх смаків та розуміння краси. Другий аспект – навчати дітей залучати до своєї діяльності інформаційні технології. Учні повинні правильно вміти користуватися ПК та Internet – ресурсами за для розширення свого світогляду, вивчення творів мистецтва та визначити їх естетичну цінність.

Отже, я повністю погоджуюся із думками Мельник Л. та Оленіної Г. щодо методів естетичного виховання учнів на уроках саме української літератури.

Під час дослідження були опрацьовані статті вчених, які займалися вивченням та дослідженням питання естетичного виховання у школярів на уроках української літератури. Прочитавши роботи Башманівської Л., Мельник Л., Оленіної Г., я порівняла бачення кожного вченого щодо методів виховання художніх смаків у школярів загальноосвітніх навчальних закладів. На мою думку, естетичне виховання учнів має здійснюватися у двох напрямках – шляхом залучення дітей до творчої діяльності, а також правильне і грамотне використання інформаційних технологій. Саме таким шляхом можна сформувати художні смаки у школярів, розвинути в них почуття прекрасного, навчити визначити естетичну цінність витворів мистецтва, зокрема літератури.

Література

1. Мойсеюк Н. Педагогика: навчальний посібник / Н.Мойсеюк. – [2-е вид]. – К., 1999. – 350 с.

2. Фіцула М. Педагогіка: навч. посіб. / М. Фіцула. – [2-ге вид., виправ., допов.]. – К.: Академвидав, 2006. – 560 с.

3. Башманівська Л. Роль літератури як виду мистецтва у формуванні художніх смаків учнів / Л. Башманівська // Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2004. – №1. – С. 200 – 203.

4. Мельник Л. Виховання цілісної особистості засобами поетичного слова / Л.Мельник // Початкова школа. – 2002. – № 11. – С. 21 – 22.

5. Оленіна Г. Виховання підлітків засобами літератури в поза навчальній роботі / Г.Оленіна // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 31 – 34.

С.РУСОВА – ФУНДАТОР СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ

Мовчан Лілія, Янченко Катерина студентки факультету психології
та соціальної роботи

Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

Активні просвітителі, що виявили себе у процесі розбудови національної системи освіти і виховання, С.Ф. Русова, М.С. Грушевський, І.І. Огієнко, Н.Д. Полонська-Василенко і чимало інших зазнавали переслідувань та принижень, їхні праці заборонялися. Пізніше така ж доля спіткала видатного українського педагога Григорія Ващенко.

Сьогодні ми повертаємося до їхньої спадщини, яка є цінним дороговказом на шляху розбудови української національної системи освіти. Цій проблемі присвятила своє життя Софія Федорівна Русова – видатний педагог, історик, письменниця, видавець, громадський і політичний діяч України, світогляд якої склався у процесі спілкування з визначними діячами української культури: М. Старицьким, М. Лисенком, П. Чубинським, М. Драгомановим, В. Антоновичем, О.Русовим та ін. Педагогічну діяльність Софія розпочала у 1871 р. П'ятнадцятирічною дівчиною разом із сестрою Марією організувала перший у Києві україномовний дитячий садок. Про цей період свого життя Софія згадувала: "Коли я подала мое прохання тодішньому попечителю шкільної округи Антоновичеві, він з недовір'ям похитав головою: "Ви самі ще дитина. Хто ж вам довірить дітейАле все ж дав свій дозвіл" [3]. З цього часу і аж до смерті (померла 1940 р. у Празі) вона невтомно і незрадливо працювала на ниві українського шкільництва.

Дітей вона вважала найдорожчим скарбом, і тому постійно піклувалася про зростання майбутнього народу. Аналізуючи стан тодішнього навчання української молоді, С. Русова гнівно засуджувала колоніальну систему освіти, яка калічила розум і душу дітей, кидала їх на розпуття.

Перу Софії Русової належать фундаментальні праці з педагогіки: "Дошкільне виховання", "Теорія і практика дошкільного виховання", "Дидактика", "Сучасні течії в новій педагогіці", "Роль жінки в дошкільному вихованні", "Моральні завдання сучасної школи", "Єдина діяльна (трудова) школа", "Нова школа" та ін. С.Ф. Русова наполягала, щоб виховання розпочиналося з народження дитини. Засобами колискової, забавлянок, народних казок, ігор, пісень, лічилок, загадок тощо має здійснюватися прилучення дітей до національної культури та етнізація особистості. Педагог стверджує: "Нація народжується коло дитячої колиски, лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні здатна вирости національне свідомо дитина". Найдієвішим засобом національного виховання Русова визнає рідне слово. Саме через слово дитина сприймає духовні цінності народу, його світобачення та світосприймання, здійснюється її художньо-образне мислення, засвоюються нею мораль, історичний досвід народу тощо.

У системі національної освіти і виховання Софія Русова надзвичайну увагу приділяла дошкільному вихованню, яке, на її думку, є мостом, що перекидається між школою і родиною. Саме в цей період закладається цілісність особистості, її устремління, нахили. Коли дитячий "ранок", пише С.Ф. Русова, проходить за несприятливих обставин, дитина виростає слабкою, з хисткою волею й небезпечними нахилами.

У своїх працях "Націоналізація дошкільного виховання", "В дитячому садку", "Дошкільне виховання" та ін. С.Ф. Русова глибоко розробляє методику навчання та виховання дітей: досліджує проблеми розвитку мови і мовного навчання, науки чисел, морально-соціального виховання, підготовки педагогічних кадрів (садівниць) тощо.

Не применшуючи ролі суспільного дошкільного виховання, Русова виключне значення у зрощуванні дітей надає матері, називаючи її найкращим керманичем, природною вихователкою.

Головним завданням педагога С.Ф. Русова вважає розвиток самостійності дитини. Треба "не вчити дитину, не давати їй готове знання, хоч би й саме початкове, а більш усього збудити в дитині її духовні сили, розворушити цікавість, виховати її почуття, – щоб очі дитини вмiли бачити, вуха дослухатися до всього, рученята вмiли заходжуватися й коло олівців, і коло ножиць, і коло глини, й коло паперу". С.Ф. Русова розглядає навчально-виховний процес у його єдності, вважаючи, наприклад, що виховувати моральні якості окремо неможливо. На її думку моральним вихованням має бути перейняте все навчання, все життя.

Провідним методом виховання С.Ф. Русова вважає гідний для наслідування приклад дорослих й усіх тих, з ким спілкується дитина. У зв'язку з цим, вважає вона, треба, щоб вихованці у своєму оточенні бачили якнайбільше добра і краси.

Дитина має зростати не пасивним спостерігачем докiлля, а усвідомлювати свої і чужі вчинки шляхом обмірковування, самоаналізу.

Вчитель, батьки повинні використовувати кожний випадок боротьби між злом і добром, аби виробити в дітях власні судження, давати змогу в різних обставинах життя виявляти свою "мужність, добре серце і правдиве поводження".

Аналізуючи світовий досвід шкільництва, С.Ф. Русова доходить висновку, що прогресують ті народи, які збудували добре організовану національну школу. За приклад вона ставить народи Німеччини, Англії, Японії, які краще за інших вичерпали у своєму вихованні власні глибокі національні скарби і надали вільний розвиток національній психології. У таких державах національне виховання виробляє у дитини, стверджує С.Ф. Русова, не подвійну хистку моральність, а міцну, цілну особу. Провідне місце у навчанні, фізичному і духовному зростанні дітей С.Ф. Русова надає народному вчителю. Він має бути національно свідомим українцем, що володіє високим рівнем культури, педагогічними надбаннями попередніх поколінь педагогів, скарбами народної педагогіки, здатний творчо використовувати їх на практиці. Просвітель застерігала вчителів від рутинерства, формалізму, казенної дисципліни. Вчитель, з її точки зору, як носій добра і краси, ніколи не повинен вживати щодо дітей кари або погроз. На переконання педагога, любов до дітей – той ґрунт, на якому виховання досягає своїх завдань.

Лише після проголошення суверенності України предметом наукового аналізу стала багатогранна педагогічно–просвітницька діяльність Софії Федорівни Русової (1856–1940) – педагога європейського рівня, визначного громадського діяча, літературного критика, мемуариста, життя якої було і залишається прикладом служіння українському народові в його прагненні до волі, до утвердження державності, національної системи освіти й виховання.

Важливі грані громадсько–культурної діяльності та педагогічної творчості Софії Русової розкривають дисертаційні дослідження І.Пінчук – "Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової (1856–1940)" (1994); Н.Маліновської – "Методика використання лінгводидактичних ідей С.Ф.Русової у навчанні дошкільників переказу художніх текстів"; В.Сергєєвої – "Проблеми дошкільного виховання в педагогічній спадщині Софії Русової" (1997); Г.Груць – "С.Русова і просвітительський рух в Україні" (1999). Принципове значення має, зокрема, праця "Дошкільне виховання", яка вийшла друком у 1918 р. Її зміст склали лекції з педагогіки і психології, які Софія Федорівна читала майбутнім педагогам. Коло охоплених питань окреслюють розділи: 1) Дошкільне виховання. 2) Знання дитини. 3) Творці дошкільного виховання. 4) Зовнішні чуття. 5) Дитяча гра – забава. 6) Ручна праця. 7) Розвиток мови дитини. 8) Річеве (предметне) навчання. 9) Наука чисел у дошкільному вихованні. 10) Моральне виховання. 11) Естетичне виховання. 12) Підготовка садівниць. 13) Сучасні дитячі садки. 14) Український дитячий садок.

Педагогічна спадщина Софії Русової допоможе сміливо й компетентно ставити і вирішувати сучасні проблеми національного виховання дошкільнят у сім'ї і в дитячому садку. "Мішнішою нацією в наш часи виявила себе та, яка краще других вичерпала в своєму вихованні свої глибокі національні скарби й національній психології дала вільний розвиток" – писала С.Русова. – Національне виховання виробляє у людини не подвійну хистку моральність в міцну, цільну особу. вона через пошану і любов до других народів виховує в дітях пошану і тим приведе нас не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами і націями".

С.Русова робить висновки про те, що гармонійну людину можна виховати за таких умов: виховання має бути індивідуальним, пристосованим до природи дитини (це нині лягло в основу нової концепції дошкільного виховання, яка ставить на перше місце завдання виховання особистості дитини з урахуванням її інтересів, потреб, вікових можливостей, рівня розвитку); виховання має бути національним (тепер маємо подбати і про українські дитячі садки, і про забезпечення можливостей для національного виховання представникам інших народів, що населяють Україну); виховання має відповідати соціально-культурним вимогам часу; виховання має бути вільним, незалежним від тих чи інших урядових вимог, ґрунтуватись на громадській організації (уже і перед нами постала потреба деполітизації виховання і навчання – рано чи пізно вона буде розв'язана прогресивно).

Ідею українського дитячого садка С.Русова розкривала на основі аналізу напрямків дошкільного виховання, теоретичних концепцій і практичних варіантів дитячих закладів, які снували у світі – в Росії, Європі, Америці. Праці Русової з питань дошкільного виховання – це не тільки історія української педагогічної думки, частка її скарбниці. Це змістовний, глибокий, науковий, всебічний аналіз специфіки нашого національного дитячого садка, на який мають не тільки орієнтуватись, а й спиратися сучасна педагогічна наука і практика.

Софія Русова обґрунтовує систему принципів побудови українського дитячого садка. Насамперед вона підкреслює і обґрунтовує, що дошкільне виховання будується на новітніх положеннях психології і педагогіки про закономірність та умови розвитку, дитини про найбільш доцільні методи виховання. Другий принцип концепції дитячого садка С.Русової полягає в тому, що в дитячому садку має панувати національний дух, виховання має будуватися на демократичному ґрунті – так як колись, ще в IX ст., на ньому закладалась українська національна школа. Здійснюючи аналіз української духовності, педагог виділяє у ній такі основні риси: перш за все, – це праця, невпинна хліборобська праця, завдяки якій вони споконвіку годували і себе, і сусідів, і інших. Специфіка селянської праці вимагає, щоб "діти стояли якнайближче до природи".

Ще одна характерна риса українського народу і його духовності, зазначена С.Русовою, – багатюща естетична творчість, яка протягом віків виявляється у словесних творах і піснях, орнаментах, архітектурі: "Це такий фактор, який має впливати на розвиток наших дітей, щоб найкраще викликати в них творчість в цьому ж напрямку". Ідея виховання творчої особистості висувається у більшості праць С.Русової. Так, у "Новій школі" вона пропонує різні види занять (спостереження, читання, розповідання казок) поєднувати з малюванням: "Малюнок дитячий – се мова дитяча щира й самостійна". Головний висновок Русової – все виховання дітей має бути позначене мистецтвом, естетичним сприйняттям і емоціями.

Щодо морального виховання, то тут, за концепцією Русової також треба орієнтуватися на національні риси, зумовлені фізичним оточенням (географічним розташуванням, кліматом, природою) та історією краю, українського народу. За своєю природою українці індивідуалісти і неабиякі гумористи. С.Русова надзвичайно тонко описує особливості розуміння малими дітьми релігійних постулатів, наголошує на тому, що вихователі (вживає тодішню назву – садівниці) повинні особливо чуйно ставитися до релігійних почуттів і духовного життя дитини, дуже ретельно обмірковувати свій вплив. В українців релігія тісно пов'язана з культом природи, яка дає змогу дитині глибоко відчувати і переживати невимовну красу. Русова подає чудові описи таких свят, як Різдво, Маковія, Спаса, всенощної на Великдень, а далі тактовно висловлюється щодо морально-релігійного виховання, спираючись на досвід своєї сучасниці, відомого італійського педагога: "Монтессорі теж визнає потребу релігійного виховання, але, як і до усього другого, ставиться і до цього питання дуже просто: в садку висить картина – Мадонна Рафаеля, діти співають молитви" – от й усе. Задля українських дітей бажано переводити в життя релігійне виховання в згоді з народними звичаями, з родинними нахилами, з індивідуальними прагненнями самої дитини. У згадуваній праці "Нова школа" з особливою увагою розглядається організація дитячих свят: "В кожному святі треба єднати народне, національне, фольклорне з загальнокультурним і давати щось естетичне, прекрасне, радісне, веселе".

Важливим завданням дошкільного виховання, за С.Русовою, є розвиток творчих здібностей дитини. Творчі сили дітей в українському садку пробуджуються і розвиваються саме засобами національного матеріалу: це виготовлення виробів з глини, дерева, декоративний розпис, вишивання різних видів. А ще в садку має лунати гарна українська пісня, плекатися рідна мова – у творах словесних самих дітей і в розповідях виховательки. В такій атмосфері рідного життя, ласки і праці, що цілком сприяють розвитку творчих сил і громадської свідомості, і має зростати дитина.

Над концепцією національного виховання С.Ф.Русова працювала багато років. Це була основна ідея і основна тема, що об'єднує більшу частину її досліджень. Русова мріяла і заповідала, щоб ширилися нові дитячі садки по всій Україні. Закладаючи нові основи для нового виховання, яке дасть українському народові свідомих і чесних людей, громадян, що викують і здобудуть йому і долю і волю.

Література

1. Мосіяшенко В. А., Курок О. І. Історія педагогіки України в особах: Навч. посібник. – Суми: ВТД, "Університетська книга", 2005. – 266 с.
2. Русова С.Ф. Вибрані твори У 4 кн. К4. За загальною редакцією – Коваленко І. – Чернігів: КП "Видавництво" "Чернігівські обереги", 2009 – 328 с.
3. Софія Русова Мої спомини. – Л., 1937. – 284 с.

ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ПАТРІОТИЗМУ

Паляниця Катерина, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

На сьогоднішній день питання про патріотичне виховання постає дуже гостро. Багато українців, виростаючи, формуються як особистості, але не формуються як патріоти. Вони зовсім не шанують українських пам'яток та історії народу, прихильність свою віддають культурам інших країн, та й більш за все хочуть залишитись жити і працювати за межами власної країни. Але хто ж, як не громадяни України будуть відстоювати її честь та боротися за краще життя, хто, як не ми буде жити і діяти на благо країни?

Патріотизм треба виховувати у всіх колах суспільства, і найбільший вплив має школа. Багато учених досліджували та розробляли систему підходів щодо розвитку патріотичного виховання, такі як: К.Чорна, Б. Хархаш, В.Гонський, Ю.Завалевський, І.Мартинюк, Т.Кравченко, Л.Пічуркіна-Шумейко, В.Гарнійчук, І.Бех, С.Кон, О.Помиткін та багато інших.

В. Сухомлинський говорив: "Не забуваймо, що в школі дитина не тільки вчиться. В школі вона живе. Там, де вихователі забувають цю істину, навчання стає для школяра великим тягарем. Там, де навчання виступає як невід'ємна частина багатогранного духовного життя, – воно для дитини бажане й захоплююче.", проблему взаємозв'язку знань і моральності, освіченості й духовної культури ставить в епіцентр процесу шкільного навчання, роблячи установку на те, щоб знання, відбиваючись у свідомості, залишали глибокий слід у вигляді переконань, почуттів, прагнень, потреб, інтересів [1, с. 16]. І я повністю згодна зі словами

Сухомлинського, так як переконання, почуття, потреби мають формуватися ще з дитинства.

На думку К.Чорної, бути патріотом – означає духовно піднятися, усвідомити безперечну цінність своєї країни, яка дійсно й об'єктивно притаманна їй, це справа внутрішньої свободи. Як підкреслює Б.Хараш, патріотизм – це активне і дієве почуття приналежності до своєї державно-територіальної вітчизни, органічної включеності в її соціально-політичну структуру, готовності до самопожертви в ім'я її процвітання [2, с. 30]. Бути патріотом, значить бути вільним. З часів Київської Русі доходить до нас поклик далеких пращурів, що смерть за рідну землю вважали славою, обов'язком перед Вітчизною: "Краще на своїй землі кістими лягти, ніж на чужій землі славним бути" читаємо у Волинському літописі, також присяга херсонесців, яку було знайдено на території України можна вважати прикладом для наслідування.

Національній самосвідомості українців були нав'язані спотворені, шкідливі стереотипи – моделі, які не могли не відбитися на рисах національного характеру і психології. Завдяки цьому певна частина населення свідомо, або підсвідомо визнає свою вторинність, меншовартість. Виник комплекс "малоросійства", так висловлюється В.Гонський. Який патріотизм відродить Україну й українця? Який патріотизм ми повинні формувати в людині? Чи "той, який у почутті своєї нижчості пристосовується до волі інших; якого засада – сидіти й не рипатись;.. якого гаряча, але обмежена любов до свого, до рідного – спихає націю до значення народу-провінції", – запитує у своїх сучасників і у нас Дмитро Донцов у статті "Два патріотизми". Над цими словами варто задуматись, чи не пора і справді нам відродитись як нація, бути вільними не тільки фізично, а й духовно.

І.В. Мартинюк зауважує: "Патріотичні почуття повинні стати нині головним стабілізуючим чинником українського суспільства. Від того, наскільки широко патріотичним почуттям буде прийматися молодь, залежатиме і міцність української держави" [3, с. 6].

Юрій Завалевський, дослідник з курсу громадської освіти вважає, що громадянське бачення світу є найглибшим і найповнішим, тому без нього людина не здатна відсудитися як особистість. Потреба бути громадянином своєї держави є цілком природною, але самостійно, одноосібно вона реалізуватися не може. Допомогти в цьому має громадянське виховання – "Процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе в суспільстві морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане також виховувати особистість чутливою до свого оточення, залучати її до суспільного життя, у якому права людини є визначальними. Метою громадянського виховання – є сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину, яка зможе брати активну участь у розбудові демократичного

громадянського суспільства в Україні. Характерною особливістю української виховної системи на сучасному етапі є відсутність достатньої правової, юридичної бази, або ж її неієздатність, вона заснована головним чином на морально-етичних засадах [5, с.17–20]. Тож ми приєднуємось до цієї думки, так я справді потрібно впливати на розвиток соціальної бази та формувати особистість на вдосконалених морально-етичних засадах. Тамара Кравченко у дослідженні статистичних методів національної самосвідомості підлітків підкреслює що можна визначити чотири рівні сформованості в підлітків одиниць когнітивного та емоційно-оцінювального компонентів: високий, оптимальний, середній і низький. Найбільша кількість респондентів припадає на середній (36,1%) та оптимального (32,7%) рівнів сформованості досліджуваних якостей. До низького рівня належить 21,5% підлітків, а до високого лише 9,7%. Отже, для сучасних підлітків у загальному вимірі характерна недостатність сформованості національної самосвідомості, що актуалізує необхідність проведення не тільки теоретичних, а й практичних досліджень у цьому напрямі, розробки ефективних педагогічних технологій. Стратегія і тактика яких сприяла б оптимізації виховної роботи з урахуванням вихідних рівнів цієї якості в учнів загальноосвітніх закладів [8, с. 22–23].

Л.Пічуркіна-Шумейко та її помічники проводили соціальне опитування і прийшли до таких результатів: На запитання "Чи хотів би ти народитися і жити в іншій країні?" ствердно відповіли понад 2/5 молодих респондентів. Найбільш високим був відсоток серед респондентів старшого підліткового віку – 48% опитуваних відповіли ствердно. На запитання "Чи пишаєшся ти своєю належністю до українського громадянства?" в червні 1998 року 58% усіх респондентів зазначили, що вони тією чи іншою мірою пишаються належністю до громадянства України. На запитання "Чи пішов би ти захищати свою країну у випадку війни?" лише 44% молодих людей відповіли ствердно. На запитання "Чого б найбільше ви б хотіли досягти в своєму житті?" відповідь "Принести користь своїй країні" обирали тільки 12% опитуваних. За даними на 1996 рік, 60% старшокласників шкіл східного регіону не ідентифікують себе з Українською державою [11, с. 34]. На думку В.Гарнійчук, зі зміною ідеології у виховному процесі багатьох навчальних закладів відчутна невизначеність щодо організації формування патріотизму школярів, проблемою є невміння педагогів моделювати систему патріотичного виховання, систематична послідовна діяльність підміняється неефективними й одноманітними заходами [2, с. 30]. Навчальна і, особливо, поза навчальна діяльність є тими конкретними умовами, що дають змогу залучати учнівську молодь до розв'язання різних суспільних проблем. У дошкільному віці відбувається інтенсивний процес усвідомлення дитиною себе. У цьому віці вона здатна сприймати певні елементи громадянськості: державну символіку, національний одяг, обряди. Тому надзвичайно важливим є й оволодіння державною мовою, засвоєння

окремих відомостей про рідну країну, її природу, культуру. Національний одяг в наші дні стає актуальним, все частіше чуєш на вулицях державну мову, якою говорять у повсякденних розмовах, це вже приємний початок.

Осинець Р. ставлення до України, розбудови української держави поділяє на 3 рівні: високий, середній, низький. Так, у своєму ставленні громадяни з високим ставленням зацікавлені і активні у цьому, мають особисті орієнтації на розбудову української держави, їм характерна непримиренна протидія антиукраїнським, антидержавним проявам. Середній рівень характеризується позитивним ставленням та сприйняттям незалежності, але національно-патріотична активність відсутня, і низький рівень характеризується байдужістю і навіть ненавистю, вони готові змінити громадянство та виїхати з України [10, с. 19]. Л. Пічуркіна-Шумейко підкреслює, що за останні роки, на жаль багато було зроблено для розриву зв'язку поколінь і не останню роль у цьому відіграли засоби масової інформації. Молодь досить довго намагались переконати в тому, що "їхні батьки і діди – принаймні невдахи, що жили вони не так, воювали не за те, капіталів не надбали і життя їхнє, зрештою було непотрібне" Характерною ознакою життєсприйняття молоді людини став нігілізм (зневага), дії, які привели країну до кризового стану. Відчутно загострилася проблема передачі та відтворення соціального досвіду [11, с. 34].

Особливим є підлітковий вік, бо підліткам зазвичай потрібен приклад для наслідування, якими історія України так багата: Г.Сковорода, Т.Шевченко, О.Теліга, В. Стус та ін. П.Р. Ігнатенко вважає, що виховання на прикладах сприяє формуванню в учнів потреби жити не тільки з громадянською гідністю, але й щоденно здійснювати чесні й суспільно значущі вчинки та дії. Старший шкільний вік характеризується усвідомленням громадянських якостей, розумінням того, що вони дають конкретній особистості, та наскільки є важливими для самостійного майбутнього життя. Аналізуючи факти життя: виїзд ровесників разом із батьками на постійне місце проживання за кордон; грошові перекази від батька чи матері, які працюють найманими робітниками в близькому й далекому зарубіжжі, інші негативні соціальні явища, старшокласники стають далекими від громадянського пафосу. Такі вчені, як О.В. Киричук, В.Л. Поплужний, І.Д. Бех, І.С. Кон, А.В. Мудрик та ін. вважають, що в старшому віці найбільш інтенсивно формується громадянська спрямованість особистості, за певних умов виховання риси характеру стають стійкими, важливим фактором стає не лише особистісне, а й громадянське самовизначення. У свої дослідженнях І.Д. Бех, Е.О. Помиткін, П.Р. Ігнатенко зазначають, що у цьому віці молодь надзвичайно хвилюють питання: як складеться їхнє майбутнє; як знайти цікаву роботу; як стати потрібним своїй державі. Основним видом діяльності старших

підлітків є навчання, тому у виховній роботі потрібно це враховувати [5, с. 29].

Мета і завдання патріотичного виховання старших підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі здійснюється на основі загально-педагогічних та психологічних принципів, які відображають сучасний рівень виховного процесу в Україні. Серед них: принцип патріотичної спрямованості (повага і любов до України); принцип гуманізму (право на свободу та розвиток); принцип культури відповідності (розвиток здібностей з допомогою культури і історії народу); принцип зв'язку з життям (пошана до людей, активна діяльність, використання правового матеріалу); принцип єдності, узгодженості виховних дій (дії громадських організацій і освітньо-виховних установ); принцип суспільної спрямованості діяльності учнів (відповідність змісту щодо розбудови української нації); принцип єдності навчання і виховання (в процесі навчання здобувають світоглядних позицій) [2, с. 32]. Головним у виховній діяльності щодо формування громадянської позиції учнівської молоді є не кількість розроблених і впроваджених форм виховної роботи, навіть не кількість реалізованих проєктів, а те як сприймають цю роботу і проєкти безпосередньо учні. На формування цілісної особистості впливають і соціальні відносини. Соціально-виховна діяльність відкриває широкі можливості для вибору власної ролі в системі відносин, ця роль формує ціннісні орієнтації. Безперечно, у процесі виховної діяльності загально-освітньої школи існують певні труднощі й проблеми. Так, аналіз змісту виховної роботи окремих навчальних закладів визначив, що досить часто формування громадянської спрямованості, заходи не мають чітко визначеної мети, нерідко відсутній належний зв'язок із проблемами, не простежується перспективність роботи [5, с. 29]. До методу моделювання зверталася К.Чорна, яка в аспекті виховання громадянськості розробила модель особистісно орієнтованої системи громадянського виховання сучасних школярів. Відповідно до завдань було виділено 9 напрямів:

- 1) патріотизм,
- 2) національна самосвідомість,
- 3) культура міжетнічних відносин,
- 4) планетарна свідомість,
- 5) правосвідомість,
- 6) політична культура,
- 7) економічна культура,
- 8) моральність,
- 9) екологічна культура.

"Моделювання, – за словами К.Чорної, – це метод пізнавальної і управлінської діяльності, що дає змогу адекватно і цілісно відтворити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості та компоненти системи, одержати інформацію про її минуле, сьогодення і майбутнє, можливості й умови побудови, функціонування й розвиток" [2, с. 31].

Різноманітність мотивів, прагнень, що спонукають учнівську молодь до активної участі у виховній діяльності саме в напрямі формування громадських якостей, дають можливість самоствердитися, усвідомити себе як особистість, потрібну соціуму, мікрогрупі, а також як таку, що має значення для інших громадян – учителів, батьків, учнів [5, с. 17–20].

Одним з джерел, що дозволяє зрозуміти особливості національно-патріотичного виховання, збагнути своєрідність сприйняття та осмислення свого буття, є декоративно – ужиткове мистецтво. Оксана Гевко розробила систему національно-патріотичного виховання засобами декоративно-ужиткового мистецтва, яка включає в себе такі блоки наукової та художньої інформації: сутнісно-змістова, мистецько-історична, навчально-пізнавальна, розважально-виховна, практично-творча інформація. Таким чином досліджуються і вивчаються регіональні особливості декоративно-ужиткового мистецтва, дослідження художніх пам'яток мистецтва і под. Патріотичні переконання в істинності національних людей, поглядів, традицій поглиблюються й закріплюються, стають органічним здобутком особистості в процесі безпосередньої практичної діяльності. Виготовлення мистецьких виробів дає змогу природно й ґрунтовно виховувати в них відчуття національної самосвідомості в гармонії з усвідомленням своєї причетності до творення української та світової культури.

Ефективне формування національної свідомості, національної гідності, глибоких патріотичних почуттів, поглядів, переконань здійснюється через такі структурні елементи навчально-виховного процесу:

- створення нових підручників і посібників,
- викладання спецкурсів і факультативів,
- проведення індивідуальних занять,
- педагогічної та технологічної практик,
- науково-практичних студентських та викладацьких конференцій,
- науково-дослідної діяльності учнів, студентів,
- фестивалів, олімпіад, етнографічних експедицій,
- екскурсій у музеї, на виставки,
- зустрічей із відомими майстрами декоративно-ужиткового мистецтва,
- створення етнографічних світлиць, студентських кооперативів тощо. Декоративно-ужиткове мистецтво – складова цілісної системи української педагогіки, національного виховання, могутній потенціал духовності, який благотворно впливає на формування в учнів та студентів світогляду, високих патріотичних переконань і почуттів [4, с. 25–26]. Особливо гостро стоїть проблема навчання майбутніх вчителів, які б мали високий рівень національної самосвідомості, професіоналізму, творчої активності. Робота в музеях, на виставках спрямована на краще оволодіння знаннями про різні види декоративно-ужиткового мистецтва не лише свого регіону, а й усієї своєї держави, інших народів. Майбутні педагоги, вивчивши історію країни, її мистецтво й культуру, нестимуть

свої знання в школи, дошкільні установи, інші навчальні заклади, долучаючи до надбань народу підрастаюче покоління [9, с.47–48].

На думку Л.Пічуркіної-Шумейко, умовами оптимізації взаємодії всіх виховних інститутів у справі виховання громадянськості підрастаючого покоління є:

- створення державних нормативно-правових основ громадянської освіти і громадянського виховання;
 - створення інформаційної мережі в галузі громадянської освіти і виховання;
 - створення різних центрів підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів громадянської освіти і громадянського виховання;
 - фінансово–економічне забезпечення громадянської освіти і громадянського виховання;
 - розробка навчального курсу з громадянської освіти і виховання;
 - розробка навчального курсу з громадянської освіти для середніх шкіл;
 - створення системи громадянського виховання у всіх навчально-виховних закладах;
 - розвиток паралельних шкільництву структур виховання громадянськості;
 - урахування особливості впливу громадських добровільних об'єднань на формування громадянських цінностей і переконань;
 - сприяння розвитку шкільного самоврядування, як активної форми соціалізації школярів;
 - активна діяльність виховних інститутів з організації громадянського виховання за місцем проживання;
 - розвиток і запровадження нових, оригінальних шляхів громадянського виховання молоді;
 - залучення до системи громадянського виховання закладів культури і мистецтва [11, с. 36–37].
- Отже, Л.Пічуркіної–Шумейко докладно встановила перелік оптимізуючи виховних інститутів патріотизму. Культура, на мою думку, має надзвичайний вплив на кожного. Експерсії, подорожі містами України стають незабутніми спогадами, пробуджують гордість за те, що кожен видатний куточок країни є твоєю Батьківщиною, в якій ти народився і живеш.

Патріотичне виховання в сучасній національній школі повинне бути "серцевиною", основою, стрижнем педагогічного процесу, здійснюючи благотворний вплив на всі інші його види та напрями [3, с.11].

Досліджуючи проблеми почуття патріотизму українців та шляхи їх покращення ґрунтовним буде посилити вплив на молодь, щоб зменшити кількості еміграцій та антинаціональну свідомість.

Отже, зазначу, що саме від молодого покоління залежить перспектива нашої держави, сам народ вирішує долю нашої країни. Проблеми в невідповідності соціальним міркам життя та незадоволеності певним критеріям недовершеності державного ладу треба першочергово вирішувати починаючи з самого себе, а не шукати вихід із ситуації

шукаючи майбутнього за кордоном, сподіваючись, що там життя буде кращим.

Але не потрібно забувати, що Батьківщина – одна, і тільки в ній ми можемо почувати себе вільно та повноправно, тому почуття національної гідності та патріотизму повинно бути сформованим ще в національному архетипі, для чого і потрібно шанувати і не забувати наших предків.

Література

1. Антонєць М. Погляди В. О. Сухомлинського на процес шкільного навчання / М. Антонєць // Рідна школа. – № 5. – 2002. С. 16 – 18.
2. Гарнійчук В. Прогностична модель виховання патріотизму старших підлітків у позаурочній діяльності / В.Гарнійчук // Рідна школа.– 2008.– № 11. – С. 30–33.
3. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави / В. Гонський // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С.11.
4. Гевко О. Суть та особливості національно – патріотичного виховання засобами декоративно-ужиткового мистецтва / О. Гевко // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 34-36.
5. Завалєвський Ю. Громадянське становлення учнів у процесі виховної діяльності / Ю. Завалєвський // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 21-23.
6. Задорожна Л. Формування національної свідомості учнів під час навчання історії засобами усної народної творчості / Л. Задорожна // Рідна школа. – 2008. – № 11. – С. 60– 62.
7. Концепція національного виховання// Освіта. – 1996. – 7 серпня.
8. Кравченко Т. Національна самосвідомість як складова соціалізації підлітка / Т. Кравченко // Рідна школа. – 2008. – № 1–2.– С. 1– 23.
9. Лебідь І. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи/ І. Лебідь // Рідна школа.– 2001.– № 11. – С.11-12.
10. Осинець Р. Критерії оцінки рівня сформованості національної самосвідомості особистості / Р. Осинець // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 23.
11. Пічуркіна– Шумейко Л. Громадянське виховання підлітків як соціально-педагогічна проблема / Л. Пічуркіна – Шумейко // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 4-7.
12. Шмалько П. Національне виховання як цілісна система / П. Шмалько // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 17-23.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Парасюк Г., студентка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Розбудова незалежної Української держави неможлива без оновленої національної освіти, розробки прогресивних технологій, гуманізації, диференціації та інтеграції навчання, науково обґрунтованої системи

патріотичного виховання. Проблема національного виховання завжди була і є актуальною. Формування національної свідомості школярів без розвитку їхньої духовності не можливо.

Національні концепції вітчизняної освіти і виховання, враховуючи культурно-історичний досвід свого та інших народів, головними завданнями ставлять не лише вивести справу навчання і виховання з тієї глибокої кризи, в якій вона нині перебуває, а й докорінно реформувати її, піднести до вищих світових стандартів.

Дослідженням патріотизму в системі духовно-моральних цінностей особистості займалися Г. Шевченко, Е. Зеленов, Т. Бугківська, К. Журба.

Класики вітчизняної педагогіки: К. Ушинський, К. Победоносцев, П. Юркевич, представники російського філософського зарубіжжя, зокрема І. Ільїн, П. Новгородцев, Г. Федотов, теоретик українського патріотизму Г. Вашенко сходяться в тому, що православна віра і Вітчизна є тими духовними основами, на яких ґрунтується патріотична ідея українського та російського народів. У В. Сухомлинського бачення патріотичного виховання базувалося саме на основі духовно-моральних цінностей. Він вважав, що патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується. К. Чорна визначає патріотизм як стан радісної, оптимістичної любові до Батьківщини і натхненної творчості, тобто стан духовний, але саме поняття духовності при цьому залишається невизначеним.

Концептуальне осмислення провідних проблем національної освіти і виховання переконує в тому, що демократизація, гуманізація і гуманітаризація їх неможливі без відродження вітчизняних культурно-історичних, народно-педагогічних, народознавчих виховних традицій. Однією з найважливіших педагогічних закономірностей є те, що, в процесі формування особистості, а отже і підростаючих поколінь, найефективніші шляхи пізнання – від рідного до чужого, від близького до далекого, від національного до світового. Національна система виховання, яка ґрунтується на міцних підвалинах культури рідного народу минулих епох і сучасності, найбільшою мірою сприяє соціальному престижу інтелектуальності, освіченості та інтелігентності як складників духовності людини. Патріотичне виховання постійно відтворює і поглиблює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний та інтелектуальний компоненти свідомості рідного народу, створює умови для розвитку і розквіту природних задатків і талантів кожного громадянина України, формування духовного потенціалу – найвищої цінності нації, держави. Патріотичне виховання реалізує глибоке і всебічне пізнання рідного народу, його історії, культури, духовності і на цій основі – пізнання кожним учнем, вихованцем самого себе як індивідуальності і як частки своєї нації, а через неї всього людства, організацію самонавчання і самовиховання, найефективніших шляхів розвитку і самовдосконалення особистості.

Становлення української державності, побудова громадянського суспільства, інтеграція України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру й визначають основні напрями виховної роботи з молоддю та модернізації навчально-виховного процесу.

В основу національної системи патріотичного виховання покладено національну ідею, як консолідуючий чинник розвитку суспільства й нації в цілому. Форми й методи виховання базуються на народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової педагогіки й психології. Ідеалом виховання виступає різнобічно та гармонійно розвинена національно свідомо, високоосвічена, життєво компетентна особистість, здатна до саморозвитку та самовдосконалення.

Головною домінантою щодо патріотичного виховання молоді є формування у особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної, за змістом, життєвої позиції. У сучасному суспільстві вживається погляд на виховання, як на процес подолання негативних тенденцій у розвитку особистості й сприйняття вихованця лише як об'єкта виховних впливів.

Виховуючи людину XXI століття, необхідно пам'ятати, що ми виховуємо людину нової формації, майбутній інтелектуальний потенціал країни, її громадян-патріотів.

Проблеми патріотизму школярів досліджували М. Баранець, М. Башмет, А. Бондар, В. Бондар, О. Захаренко, І. Зязюн, А. Дем'янчук, О. Мороз, В. Новосельський, М. Терентій, І. Ткаченко, О. Рудницька, В. Фарфоровський, Т. Шашло, М. Шкіль, М. Ярмаченко та ін.

На терені СНД до проблеми патріотизму старшокласників звертаються Л. Алімова, Є. Белозерцев, І. Валєєв, Г. Волков, І. Ільїн, М. Нікандров, В. Третьяков та ін.

Проблеми формування патріотизму дітей та молоді в сучасних соціокультурних умовах досліджуються І. Бехом, В. Бабиц, В. Білоусовою, В. Болгаріною, М. Боришевським, О. Вишневським, Ю. Гапоном, М. Зубалієм, П. Ігнатенком, Л. Канішевською, Б. Кобзарем, В. Кузем, М. Левківським, В. Оржеховською, В. Постовим, Є. Постовойтовим, Г. Пустовітом, А. Сиротенком, М. Стельмаховичем, Г. Шевченко, К. Чорною та ін.

Патріотичне виховання – планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, тобто гарного відношення до батьківщини та до представників спільних культур або країни. Таке виховання включатиме розвиток любові до батьківщини, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальність за природу рідної країни; потребу зробити свій внесок у долю батьківщини; інтерес до міжнаціонального спілкування; прагнення працювати на благо рідної країни, її народу. Патріотичне виховання має застосовуватись як у сім'ї та школі, так і в державних і громадських організаціях.

Патріотичне виховання покликане формувати громадянина-патріота, глибоке розуміння громадянської обов'язку, готовності у будь-який час стати на захист Батьківщини; формувати глибоке розуміння оволодіння військовими і військово-технічними знаннями; спонукати до фізичного вдосконалення; вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії українського народу.

27 жовтня 2009 року було затверджено **Концепцію національно-патріотичного виховання молоді, яка визначила мету, завдання та принципи патріотичного виховання в Україні.**

Мета патріотичного виховання полягає у вихованні молодої людини, як патріота своєї країни, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, демократичну, правову і соціальну державу, здатного виявляти національну гідність, знати свої права та обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти громадянському миру, і злагоді в суспільстві, поводитися компетентно, бути конкурентноспроможним, успішно самореалізуватися в соціумі, як громадянин, сім'янин, професіонал, носій культури [1, с. 1].

Патріотичне виховання є складовою частиною загального виховного процесу, являє собою систематичну і цілеспрямовану діяльність органів державної влади і громадських організацій із формування в громадян високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків.

Запорукою ефективності виховного процесу є органічне поєднання системи принципів патріотичного виховання в цілісну систему, яка забезпечує досягнення відповідних результатів міцно і органічно засвоєних загальнолюдських і національних цінностей, сформовану стратегію життя суспільства, яка передбачає постійний рух до здійснення нових, соціально значущих задумів. Серед принципів, дотримання яких у процесі патріотичного виховання особистості є обов'язковим, слід відмітити такі: **принцип національної спрямованості виховання, принцип культуровідповідності, принцип гуманізації** виховного процесу дитини, **принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип цілісності, акмеологічний принцип, принцип особистісної орієнтації** Принцип **життєвої творчої самодіяльності, принцип полікультурності, принцип технологізації, принцип соціальної відповідності.**

Широко вживані форми та методи виховання спираються на народні традиції, кращі надбання національної та світової педагогіки і психології. Значно зріс інтерес держави до виховання патріотів України, сформоване соціальне замовлення на розробку ефективних технологій патріотичного виховання підростаючого покоління.

Актуальною задачею сучасного патріотично орієнтованого виховного процесу є додання йому суб'єктно-суб'єктного характеру, забезпечення активної ролі дітей і молоді в своєму етично-патріотичному розвитку. Без віддзеркалення активної суб'єктної позиції дітей і молоді в

умовах життя в сучасному суспільстві дезавується демократичний характер виховання підростаючого покоління в нашій країні, ігноруються найважливіші принципи виховання: гуманізації виховного процесу; ціннісно-демократичної орієнтації управління процесом розвитку виховання дітей; пріоритетної дії у виховному процесі на реальну соціальну ситуацію, в якій здійснюється життєдіяльність дитини і її сім'ї [5, с. 40].

З позицій державно-патріотичного виховання, що відображено в Концепції патріотичного виховання, патріотизм – це особлива спрямованість самореалізації і соціальної поведінки громадян, що припускає на основі любові і служіння Вітчизні пріоритет суспільних і державних початків над індивідуальними інтересами і устремліннями, і виступаюча як вище значення життя і діяльності особи, всіх соціальних груп і шарів суспільства. З позицій же індивідуальної самосвідомості, формованої в умовах ринкової економіки, патріотизм припускає більш раціональне співвідношення громадського і особистого в реалізації конституційного обов'язку громадянина по захисту державних інтересів.

Ознайомившись з теоретичними основами патріотичного виховання, ми можемо сказати, що патріотизм та патріотичне виховання складають найважливішу ціннісну основу будь-якого демократичного суспільства і виступають не лише інтегруючим початком, а й суттєвим внутрішнім мотивом для саморозвитку і розкриття всіх потенціальних соціальних можливостей в духовній, економічній і соціальній сферах життя суспільства.

Література

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді // Шкільний світ. – 2007. – №13.
2. Быков А. К. Проблемы патриотического воспитания // Педагогика. – 2006. – №2.
3. Горлач Т., Рогожа М. Виховуємо патріотів // Директор школи. – 2004. – №17. – травень.
4. Громадянсько-патріотичне виховання учнівської молоді: здобутки та проблеми освітян Полтавщини / За ред. Настенко Н.В., Сліпак В.О. – Полтава: ПОІППО, 2005.
5. Киричук О. Проблеми національно-громадського виховання молоді // Педагогическая газета. – 1997. – №8.
6. Наказ, Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту; Міністерство оборони; Міністерство культури і туризму; Міністерство освіти і науки № 3754/981/538/49 від 27.10.09 року. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання молоді (<http://www.kmu.gov.ua/sport/control/uk-publish/article>).
7. Пащенко Д. Патріотичне і національне виховання – складові становлення громадянина // Шлях освіти. – 2002. – №1.
8. Руденко Ю. Патріотичне виховання учнів // Освіта. – 2001. – №45, 46.
9. Стьопіна О. Патріотичне виховання: теорія та практика // Шкільний світ. – №42. – 2007.

РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Петренко Світлана, студентка історико-правознавчого факультету
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття, в період докорінних перетворень у роботі загальноосвітньої школи, як ніколи актуальною постає проблема створення досконалої системи освіти, виховання і розвитку підростаючого покоління. Тому одним із головних завдань є створення досконалих методик проведення цікавих уроків для учнів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз спеціальної літератури показує, що в методиці навчання історії робилося чимало спроб щодо вирішення проблеми побудови цікавих уроків історії з використанням рольової гри. Основними ж працями, де зустрічаються рольові ігри на уроках історії є робота Алексеєва Н. М. "Игры на уроках истории", в якій розповідається про важливість використання таких ігор, наведений приклад до однієї із тем в якій використовується рольова гра; та робота Борзової

Л. П. "Игры на уроках истории", де розповідається про теоретичні підходи до ігрової діяльності в навчанні. У ній узагальнений досвід методики організації ігор в навчанні історії, зроблена спроба відобразити різноманітні можливості дидактичних ігор, при цьому особлива увага приділяється тим з них, які можна з успіхом застосовувати безпосередньо на уроці. Також, дане питання досліджували: Ю.А.Калинецька, С.Н.Карпова, І.І.Осадчук Т.П.Павлова, О.Я.Савченко, М.Ф.Стронін, Т.П.Устенкова та інші.

Постановка завдання. Соціально-економічні перетворення, які здійснюються в Україні, зумовлюють значні зміни в розвитку системи освіти. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) визначає одним з першочергових завдань досягнення формування високого культурного та інтелектуального рівня особистості, готової до постійного самовдосконалення. Це завдання вимагає від педагогічної науки перегляду та подальшого дослідження ряду проблем, зокрема, підвищення ефективності викладання всіх навчальних дисциплін. Тому дана проблема для сучасної школи залишається актуальною, що і зумовило загальну спрямованість нашої роботи.

Основний матеріал. Термін "рольова гра" вельми багатозначний. У даній роботі ми розглядаємо рольову гру як процес створення ігрового світу з зануренням в нього гравця як самостійної особи. Зарубіжними вченими – методистами (J. Kevell, J. Taylor, K. Walford) рольова гра визначається як спонтанна поведінка того, хто навчається,

його реакція на поведінку інших людей, що беруть участь в гіпотетичній ситуації. D. Вуте розглядає рольову гру як прийом, коли учень повинен вільно імпровізувати в ситуації, виступаючи в ролі одного з її учасників.

Враховуючи труднощі, які виникають під час пошуку ефективних методів навчання, звертаючи увагу на психологічні особливості учнів, ми вважаємо, що використання рольової гри на уроках історії значно полегшить навчально – виховний процес. ***Той факт, що рольова гра належить до непрямого методу впливу на учнів має позитивні сторони:***

1. Учень не відчуває себе об'єктом, на якого тиснуть дорослі різними впливами.

2. Учень є рівноправним суб'єктом діяльності.

У процесі рольової гри діти самостійно намагаються перебороти труднощі, формують завдання і виконують їх. Така робота на уроках сприяє формуванню і розвитку пізнавального інтересу. Зміст сучасного традиційного уроку, де провідну роль відіграє вчитель, дуже часто зводиться до опитування, перевірки домашнього завдання, а пояснення нового матеріалу дається "сухо" і лаконічно. В такій ситуації виникає пасивне ставлення учнів до навчання, формування пізнавального інтересу не відбувається, не кажучи вже про його розвиток. Ось чому вчителі – експериментатори звертають увагу на такі форми уроку, які сприяють вільному і живому спілкуванню учителя з учнями, створюють можливість виразити своє особисте "я", а отже, формують та розвивають пізнавальну активність.

Зупинимось на найважливіших методологічних можливостях гри, які можуть бути використані на уроках історії:

По-перше: ***гра – це могутній стимул навчання, це різноманітна і сильна мотивація навчання.*** За допомогою гри набагато активніше і швидше відбувається збудження пізнавального інтересу, частково тому, що учню за своєю природою подобається грати, іншою причиною є те, що у грі, мотивів набагато більше, ніж в звичній учбовій діяльності.

По-друге, ***в грі активізуються психічні процеси учасників ігрової діяльності: увага, запам'ятовування, інтерес, сприйняття і мислення.*** Унікальна особливість гри, полягає у тому, що вона дозволяє розширити межі власного життя дитини, уявити те, чого він не бачив, уявити собі по чужій розповіді те, чого в його безпосередньому досвіді не було.

По-третє, ***гра емоційна за своєю природою і тому здатна навіть найсухішу інформацію пожвавити, зробити яскравою та кращою для запам'ятовування.*** У грі можливе залучення кожного в активну роботу, ця форма уроку протистоїть пасивному слуханню або читанню. В процесі гри інтелектуально пасивна дитина здатна виконати

такий об'єм роботи, який йому досконало недоступний в звичній учбовій ситуації.

По-четверте, А. Я. Гуревич справедливо помітив, що: "**Вміло організована учбова гра дозволяє задіювати в учбових цілях енергію, яку школярі витрачають на "підпільну" ігрову діяльність.** Тому існує необхідність використання ігрової енергії учнів у навчально-виховних цілях, оскільки вміло направивши інтерес і активність учнів в потрібне русло, вчитель може отримати з них чималу педагогічну користь.

Проте рольова гра має і свої особливості:

1. У процесі рольової гри відбувається активне "приміряння на себе" іншої соціальної ролі, входження в іншу долю, учні "проживають" в уяві те, чого, може, і не пережили у житті.

2. Рольові ігри на уроках дають можливість перемогти закріплені стереотип уроку, змінюють звичні способи спілкування, роблять навчальний матеріал більш наочним, ніби "оживляючи" персонажів.

Існує дуже багато рольових ігор. **Класифікацію рольових ігор проводять по різних ознаках.** Вони діляться на класи залежно від способу їх створення і місця проведення, по рівням складності і по тимчасовій або цільовій ознаці. У даній роботі ми приводимо один з варіантів класифікації рольових ігор.

По джерелу створюваного в процесі гри світу рольові ігри розділяють на три основні групи: літературні, історичні і фентезійні. Проте, не варто забувати, що в чистому вигляді ці типи ігор практично не зустрічаються. **Літературні рольові ігри** мають чітко вказане літературне джерело. У такому разі, більшість ролей описана у використовуваному творі, вказані імена і рід занять персонажів. **Історичні рольові ігри** можуть мати, а можуть і не мати літературно – художніх описів. Їх основні джерела – історичні і лінгвістичні нариси, серйозні наукові праці. **Фентезійні рольові ігри** засновані на сумісній літературній і художній творчості їх організаторів, причому це може бути як майстерно виконаний колаж з літературних і історичних джерел, так і власні оригінальні розробки. Природно, що в таких іграх пред'являються підвищені вимоги до творчих здібностей гравців і організаторів гри.

По відношенню до гри і ігрового досвіду учасники рольових ігор діляться на:

Екскурсанти (пасивних учасників) – учасник не приймає активних дій, а тільки спостерігає за розвитком сюжету, розігруваного групою ігротехніків або досвідченішими гравцями.

Відомих (що обмежено беруть участь) – учасник безпосередньо включений в гру. Він включений в команду або має індивідуальну роль, але їх ініціатива обмежена ведучими.

Гравців (що вільно беруть участь) – гравець самостійно визначає свої дії в грі. Він сам розробляє особисті і командні легенди на основі майстрових установок. У грі можуть мати місце моменти, що

театралізуються, але в основному хід гри залежить від самих учасників. У таких іграх ведучі стежать за дотриманням правил і регулюють хід гри.

Організація гри починається з її задуму. Тут необхідно представити умови і закони існування ігрового світу. Схема опису така: місце дії, час дії, дійові особи і займане ними положення, важливі події передуючі ігровому періоду часу, ситуація що склалася до початку гри.

При цьому основна увага потрібно приділити наступним моментам:

По-перше, *задуманий світ повинен бути цілісним і повним, і допускати безліч різних ситуацій, зокрема наперед не заданих.* Чим повніший і більше задуманий світ, тим краще.

По-друге, *визначається тривалість гри.* Світ для одноденної гри істотно відрізняється від світу для багатоденної і тим більше для гри, що повторюється. Дуже широко задуманий світ, створити практично неможливо, а дуже вузько задуманий буде вичерпаний до заданого ліміту ігрового часу. По-третє, *визначається форма проведення гри:* кабінетна або полігонна.

Наступний етап організації гри, розробка правил гри. При цьому слід врахувати наступний момент: щоб уникнути розбіжностей в процесі гри правила повинні бути зафіксовані письмово. Всі учасники гри повинні бути ознайомлені з правилами до початку гри, і кожна команда повинна мати хоча б один екземпляр.

У правилах повинна міститися наступна інформація:

- . загальний опис ігрового світу і ситуації на момент початку гри;
- . перелік учасників і основних команд з вказівкою їх іміджу;
- . правила перерахунку реального і ігрового часу;
- . окремі відомості по економіці, культурі, релігії, державному пристрою і іншим сторонам життя ігрового світу.

Існує два варіанти зав'язування цілей різних гравців один до одного:

а) *Намиста* – цілі гравців стоять один за одним, задачі одного пов'язані із задачами іншого. Наприклад: один з гравців заборговував велику суму грошей, той кому він заборговував теж зобов'язаний віддати по борговій розписці і т.д. Цілі, як намиста нанизані на одну нитку, кожна намистина повинна "зробити" що-небудь інший і ця інша повинна для виконання задачі, зробити що-небудь з подальшою.

б) *Круг* – цілі зав'язані один на одному по колу. Можливо, що при простій круговій зацікавленості гравці швидко порозуміються тому потрібно встановити взаємозв'язки як би усередині кола. Отже, мета першого і решти гравців була пов'язана не тільки з подальшими, але ще і в хаотичному порядку так, щоб неможливо було знайти кінців інтриги.

Крім того досить важливим є правильно організувати гру для учнів. Адже саме від цього залежить кінцевий результат. Отже, гра почалася! Цей етап є найцікавішим для учасників і найскладнішим для майстра

гри. Якої б повною і всеосяжною не була картина модельованого світу, якими б не були хорошими правила і підготовка гравців – все одно проведення гри вимагає від її організатора великої фізичної і інтелектуальної напруги.

При проведенні гри майстер повинен регулювати її хід, контролювати дотримання правил і виконувати роль арбітра при виникненні спірних ситуацій. Найчастіше необхідне обслуговування гри декількома майстрами, особливо при проведенні масштабних ігор. В цьому випадку важливі однаковість і компетентність організаторів в трактуванні правил і картини світу. Авторитет майстра повинен бути незаперечний.

Залежно від вимоги гри, майстер може мати індивідуальну роль або знаходитися поза грою. Його основна задача підтримувати динамічність подій. З другого боку, не можна допускати, щоб окрема команда або гравець влаштували сильний пресинг, коли основна маса гравців не витримує жорсткого темпу гри. У цих випадках необхідно встановити причину накладок і відновити нормальний хід подій, ввівши нові ігрові чинники або організувавши силове втручання.

Необхідний постійний контроль за дотриманням правил. Будь-яке їх порушення повинне негайно і дієво каратися. За особливо грубі або систематичні порушення можливе видалення гравця з гри.

Початок гри. Для того, щоб гравці усвідомили реальність ігрового покарання у разі невиконання ігрової задачі (боргової ями, в'язниці і т.д.), необхідно на початку гри ці покарання продемонструвати.

Демонстрації робляться у вигляді настановчого сценарію. Загалом ці демонстрації мають на своїй меті спонукати гравців до дії. Ця частина гри триває приблизно $1/4 - 1/5$ від всього часу.

Далі необхідно, щоб майстер звернув свою увагу на зав'язку інтриг навколо предметів або осіб. Необхідно, щоб учні усвідомили, що є хтось інший, хто полювати за тим же самим що і вони. Важливо щоб вони прийняли виконувати ті кроки, які були намічені. Майстер повинен сприяти тому, щоб частина гравців намагалася організувати які – небудь союзи, направлені проти кого-небудь. Необхідно так само через введення в гру нових персонажів забезпечити ходіння "брудних історій" і "компромату".

Наступний етап – кінець гри. Він повинен підвести всі підсумки. Ті, хто не віддав борг, повинні в кінці гри потрапити до боргової ями. Ті, хто порушив закон і не знайшов алібі, повинні потрапити у в'язницю.

Самим останнім етапом проведення рольової гри є її аналіз. "Вчитель гостро відчуває настрій класу і розуміє, наскільки успішно пройшла гра. Проте, це не може представити повноцінної картини, оскільки в більшості випадків гра – це колективний настрій. Вчителю, проте, необхідно зрозуміти настрій кожного окремо взятого учня, щоб зробити висновки для проведення подальших ігор, з обліком індивідуальних здібностей кожного. А тому дуже важливо, не дивлячись на вічний брак

часу, провести цей етап – він застава ефективності всієї ігрової діяльності на уроках і розвитку методичної майстерності вчителя". Краще всього проводити повний аналіз через деякий час після закінчення гри, коли утихнуть емоції.

Все це сприяє накопиченню досвіду у гравців і підвищенню рівня і культури гри в цілому. Навіть якщо гра, на загальну думку, не вдалася, не можна допустити, щоб аналіз її звівся до розбору взаємних образ або просто до критики дій ведучих. Необхідний спокійний і детальний розбір організації і проведення гри з урахуванням всіх чинників.

Висновки. Отже, використання рольових ігор в навчальному процесі значно підвищить успішність учнів. Правильно організована рольова гра зацікавить будь-якого учня, та покращить його ставлення до даного предмету. Тому учителям потрібно більше проводити нетрадиційних уроків для того, щоб покращити успішність учнів та зацікавленість предметом.

Література

1. Ахметов Н. К. Игры как процесс обучения / Н.К. Ахметов, Ж. С. Хайдаров. – Алма-Ата. – 1985. – 77 с.
2. Батаева Т. П. Еще раз об игре на уроках / Батаева Т.П. // Історія в школах України. – 2000. – №2. – С. 45–46.
3. Горностаев П. В. Играть или учиться на уроке? / Горностаев П. В. // Історія в школах України. – 2000. – №2. – С.34–36.
4. Сябро С. Профорієнтаційні можливості рольової гри на уроках / Сябро С. // Рідна школа. – 2006. – №11. – С. 18 – 22.
5. Якубець А. Організація ігрової діяльності на уроках історії / Якубець А. // Завуч. – 2004. – №30, жовтень. – С. 9 – 12.

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ: ЦІННІСТЬ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ

Писаренко Наталія, студентка факультет іноземних мов
Науковий керівник: **Заніна О.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема формування громадянських поглядів і переконань молоді є надзвичайно гострою у більшості демократичних країн світу. Формування у школярів активної громадянської позиції набуває сьогодні особливого значення і в Україні, яка прагне збудувати правове демократичне суспільство та інтегруватися в європейську та світову спільноту. Громадянське виховання стало нагальною потребою для українського суспільства. У цьому контексті провідним завданням вітчизняних науковців і педагогів-практиків є вивчення досвіду впровадження громадянського виховання у високороз-

винених країнах світу, і зокрема в Сполучених Штатах Америки, країні, в якій громадянське виховання є пріоритетною метою шкільництва [1].

Громадянська освіта в американській школі здійснюється чотирма шляхами: як навчальний предмет; як міжпредметна форма діяльності в умовах освітянського простору; як організація позакласної та позашкільної діяльності (виховання); як організація шкільного життя, що сприяє демократичній поведінці.

Встановлено, що педагоги середніх шкіл США використовують різні форми: демонстрування відеозйомок, роботу з експертами, екскурсії до державних установ та методи, а саме: традиційні та інтерактивні лекції, круглі столи, експериментальні вправи. Для перевірки знань застосовуються різноманітні методи контролю, а саме: екзамени та тестування, письмові роботи, опис результатів вивчення ситуації, учнівські презентації у Power Point, перевірка ведення щоденників (щоденні та щотижневі звіти), оцінка практичних умінь (зйомка на відео проведеного учнем інтерв'ю). Підсумкова оцінка учнівської компетенції передбачає випускні екзамени, усні презентації, портфоліо.

Американським школярам рекомендується вивчення першоджерел, демократичних хартії, конституцій. Для повноцінної підготовки до занять їм також необхідно читати газети, спостерігати за телевізійними дискусіями.

Громадянське виховання учнівської молоді США містить такі компоненти: громадянські знання і громадянські навички, завдяки яким формується громадянська позиція.

Громадянські знання в американському варіанті визначаються сукупністю п'яти напрямів інформаційної компетенції (загальне уявлення про громадянське життя, політику та уряд; знання про основи американської політичної системи; розуміння критеріїв оцінки діяльності уряду; знання про міжнародну діяльність країни; розуміння ролі громадянина в укріпленні демократії в країні).

Громадянські навички (інтелектуальні та практичні) забезпечують реальну ефективність впливу громадянина на політичний процес та життя суспільства.

Технології формування громадянських навичок поділяються на розвиток інтелектуальних навичок (використання методу "мозкового штурму", аналізу ЗМІ, політичних ділових ігор) та практичних навичок (робота у благодійних організаціях, участь в управлінні школою).

Реалізація цих технологій формує громадянську позицію з відповідними критеріями її сформованості:

- оволодіння вихованцями умінь захищати свої переконання;
- сформованість здатності використовувати громадянські знання та навички у вирішенні різноманітних проблем та їхньому аналізі;
- сформованість критичного мислення;
- усвідомлення важливості виконання громадянського обов'язку.

Громадянська позиція характеризується високим рівнем критичного мислення та постійним розвитком інтелекту. Пізнання та розуміння є найважливішими шляхами самоактуалізації. Сукупність цих технологій призводить до створення громадянської позиції [2, с. 164–169].

Громадянськість розглядається американськими педагогами (М. Йатес, Дж. Йоунісс, Р. Ніемі, Дж. Патрік, К. Фланаган, Л.Р. Шеррод та ін.) як ядро національного патріотизму, засіб виховання законслухняного громадянина своєї держави, а разом з тим і компетентного, повноправного громадянина світу. На їх думку, активна громадська позиція молоді може бути розвинена завдяки а) участі учнів у дитячих та молодіжних організаціях, б) співпраці з громадою заради досягнення спільної мети через роботу в проєктах служіння громаді ("community service").

Американські дослідники переконані, що існує зв'язок між певними видами соціальної активності підлітків і молоді та їх ставленням до виконання громадянських обов'язків у дорослому житті. Учні старших класів, які брали участь в управлінні школою та проєктах служіння громаді, у майбутньому стають активними громадянами держави, беруть активну участь у голосуванні та активніше залучаються до громадських організацій, ніж ті дорослі, які не цікавилися життям школи та були пасивними членами шкільної громади [1].

Американські науковці Дж. Йоунісс, Дж. Мак Леллан, М. Йатес вважають, що в школах повинні бути створені умови для залучення дітей до роботи в дитячих та юнацьких організаціях, тому що підлітково-юнацький період є найбільш сприятливим для формування і розвитку особистості (identity) та її громадянського компоненту. Дослідження засвідчують, що "участь у роботі організації протягом підліткового та юнацького періодів впливає на ступінь виконання громадянських обов'язків у дорослому житті" [8, с. 623].

Існує багато форм громадянських учбових програм, починаючи від освіти виборця та програм з прав людини до популяризації громадянських організацій. Учбові програми включають такі види діяльності як, наприклад, впровадження нових учбових планів у школах, щоб розповісти студентам про їх роль в демократичному суспільстві, програми, які зосереджуються на суспільно-політичних правах жінок. Ці програми, які роблять наголос на вивченні цивільних прав і відповідальності, можуть поділятися на два широкі види цивільного учбового програмування: громадянська освіта та виховання на базі школи і громадянська освіта дорослих.

Учбові програми працюють також безпосередньо з дітьми та їх батьками, щоб поліпшити їх уявлення про важливість освіти сьогодення і майбутнього і, щоб забезпечити дітям якісний доступ до освіти і науки. Проєкти варіюють від поліпшення кваліфікації викладачів, учбових планів і матеріалів, до залучення до роботи батьків, щоб визнати важливість громадянської освіти та її значення. Такі програми готують дітей до

навчання протягом усього життя, укріплюючи зобов'язання місцевого, регіонального і національного громадянського суспільства і урядів.

У 1987 році з метою дослідження впливу участі учнів у шкільних і позашкільних заходах та їхньої роботи в дитячих і молодіжних організаціях на становлення активної громадянської позиції американських школярів та її проявів у дорослому віці Г. Лейдвіг та Дж. К. Томас провели опитування дорослих американців (віком до 43 років), які у свій час були членами таких дитячих організацій, як: 4–Н Група (Організація для дітей та молоді віком від 9 до 18 років, яка залучає дітей та підлітків до участі в різноманітних проектах громади, наприклад, робота у будинках для людей похилого віку, проведення благодійних ярмарок та ін. "4–Н" означає Head – голова, Heart – серце, Hands – руки, Health – здоров'я. Головна мета організації – навчити дітей жити у громаді, стати її активним членом, віддаючи їй чотири "Н"), Бой скаути, Молодіжно-Християнська Організація та інші, а також тих дорослих, які не були членами жодної дитячо-молодіжної організації 25 років тому. Членство у волонтерських організаціях у 1970 році здебільшого асоціювалося з активною участю в голосуванні та підвищенні рівня довіри до політичних процесів, які відбувалися у країні. До позакласних заходів належали: публікація в шкільних виданнях, участь у роботі клубів політичних дебатів, групах служіння суспільству, драматичних, музичних та наукових гуртках і товариствах, а також в учнівському самоврядуванні школи [1].

У дослідженні, проведеному С. Вербою, К.Л. Шлоzmanом та Х.І. Бреді у 1995 році, представлені більш сучасні дані про громадянську активність дорослого населення. У 1989 році дослідники здійснили опитування по телефону 15033 дорослих людей, у 1990 році вони провели додаткове опитування 2517 людей. Респондентам були поставлені питання про їхню політичну активність (голосування, участь у виборчих кампаніях, фінансове забезпечення кампаній, участь у мітингах та належність до політичних організацій). Результати показали, що 71% опитаних брали участь у голосуванні, 6% брали участь у протестах, а 17% брали участь у заходах місцевих громад. Крім того, 79% визнали свою участь у роботі однієї або декількох волонтерських організацій (наприклад, релігійних, етнічних, добродійних, політичних, бізнесових, культурних). С. Верба та інші дослідники переконані, що найбільш вагомими факторами, які вплинули на політичну та соціальну активність дорослого населення, є участь респондентів в учнівському самоуправлінні школою та членство у шкільних клубах і групах за інтересами, за винятком спортивних секцій [1].

Необхідно зазначити, що участь у роботі різноманітних організацій у підлітковому віці та юності має найбільший вплив з двох причин. Перш за все, на практичному рівні така участь дозволяє знайомити молодь з соціальними ролями та процесами (іншими словами, організаційною діяльністю), які є необхідними у майбутньому дорослому житті для

виконання громадянських обов'язків. По-друге, на особистісному рівні ця участь сприяє формуванню громадянськості як складової особистісної ідентичності (personal identity). С. Верба, К.Л. Шлозман та Х.І. Бреді вважають, що організовані позакласні заходи в "американських старших школах забезпечують практичне тренування участі в майбутньому громадському житті" [6, с. 98]. Членство та робота в організованих групах "надають можливість практикуватися у демократичному управлінні" [6, с. 101]. Участь в учнівському самоуправлінні, видання шкільного щорічника, що є типовим явищем для американських шкіл, участь у проектах, служіння громаді та інше допомагає молоді усвідомити, що їхня індивідуальна та колективна діяльність має вплив на життєдіяльність школи та місцевої громади, а також зрозуміти перспективи розвитку суспільства.

К. Флананган вважає, що молодіжні групи та організації, які надають можливість молоді брати участь у проектах, зорієнтованих на служіння громаді, "пов'язують учасників з державою і допомагають їм усвідомити свою роль у громадському житті та розвиватися як громадянам" [7, с. 12].

У процесі роботи в такому проекті, як "безкоштовна їдальня для бездомних" (soup-kitchen), його учасники перестали сприймати людей, яких вони обслуговували, стереотипно як "безпритульних", вони почали дивитися на них як на індивідуумів з різними проблемами та важким життям. Старшокласники стали усвідомлювати себе не тільки учасниками проекту допомоги цим знедоленим, але й почали замислюватися над можливостями проведення соціальних реформ і своєю участю в цих реформах, спрямованих на ліквідацію та запобігання таким суспільним явищам, як бідність та безпритульність. В учнів з'явилися питання до політичної системи, яка сприяла поширенню бідності та безпритульності, а також питання щодо можливостей надання знедоленим житла, роботи та покращення їх соціального забезпечення. І насамкінець, молодь почала звертати увагу на питання про те, хто несе відповідальність за існуючі соціальні проблеми та величезну нерівність доходів громадян США.

Акцентування уваги на таких питаннях допомагає з'ясувати, яким чином участь у роботі молодіжних організацій та груп може впливати на формування громадянської позиції (ідентичності), допомогти молоді сприймати суспільство як конструкцію, в якій члени виконують певні політичні та соціальні ролі. Замість того, щоб вважати себе занадто молодими, щоб зробити щось корисне для громади та суспільства, учні починають усвідомлювати, що їхня діяльність не тільки допомагає окремим безпритульним, але й є тим фактором, який допоможе боротися з бідністю, безпритульністю та їх наслідками. Молоді люди переконаються, що вони спроможні нести відповідальність за розвиток суспільства та добробут його членів [1].

В Україні громадянська освіта в тій чи іншій формі існує вже декілька років. Однак у школі вона залишається факультативним предметом і викладається через поєднання позакласних заходів, учнівського само-

врядування й таких предметних напрямів, як історія, правознавство, етика, філософія, у залежності від спеціалізації конкретної школи. Питання громадянського виховання стало особливо актуальним у період проголошення і розбудови України як демократичної, правової держави, що потребує нової людини-громадянина, свідомої своїх прав і обов'язків, активної і творчої особистості з високою національною свідомістю, твердим характером і сильною волею. "Якісно нову державу як захисника соціальних інтересів громадян можуть створити якісно нові громадяни. Людина не може змінювати, перетворювати світ у позитивному плані, якщо не змінить себе, свою свідомість, не стане людянішою", – вважає К. Чорна [5, с. 28].

Але, на жаль, реалізація громадянського виховання в українських школах змушує бажати кращого, що й підтверджують нещодавні опитування.

В одному з міст Донецької області міська рада проводила опитування старшокласників на тему проблеми "Хто ми, для чого ми?". Наведемо тільки деякі запитання та відповіді на них.

У чому ви бачите сенс життя? Відповіді: "Перемогти в боротьбі за існування", "Сенс життя? Праця та справедлива винагорода за неї", "Сенс? У накопиченні капіталу".

Що для вас Батьківщина? Відповіді: "Це те, що неможливо зрадити!"; "Це те, що важко відірвати від серця, якою би вона не була". Але були й такі відповіді: "Батьківщина для мене пусте слово"; "Зараз немає для мене Батьківщини"; "Батьківщина? Для мене ніщо, як і я для неї – ніщо"; "Раніше "Батьківщина" було чимось значним, але зараз вона мені ні про що не каже"; "Нічого визначального. Зараз у людей умертвили почуття Батьківщини. Люди прагнуть виїхати за кордон".

Такі думки висловлювала значна частина школярів. Аналізуючи ці опитування, зробимо висновки:

1. Виховання рис громадянськості – досить актуальне питання. Воно не може бути турботою тільки педагогічних колективів шкіл і ВНЗ. Це проблема й турбота всієї країни!

2. Обмежуватись тільки громадянським вихованням ми не можемо. Складова громадянського виховання – це інтегрована єдність політичних, правових, соціальних, духовних проблем.

3. Негативні відповіді респондентів збуджуються правовою, соціальною незахищеністю, занепадом моралі, політичною нестабільністю в державі [4].

Отже, стан громадянської відповідальності та активності молоді в Україні, оцінюється неоднозначно. Окремі соціологічні дослідження доводять, що існує значна кількість молодих українців, які готові залишити країну у пошуках кращого життя та можливості самореалізації, оскільки молодим людям навіть не спадає на думку, що від їх таланту могло б залежати покращення життя в Україні. Цей факт свідчить про недоско-

нале виховання громадянських почуттів та позицій у сучасному суспільстві. Нагальним у наш час є відродження у молодого покоління мотивації до формування громадянської відповідальності за долю своєї країни.

Література

1. Голубкова Н. Л. Роль молодіжних організацій та рухів у становленні активної громадянської позиції американських школярів / Н. Л. Голубкова // www.osvita.ua.
2. Ліхневська Т. А. Громадянське виховання у школах США: зміст і форми організації / Т. А. Ліхневська // Сучасні інформаційні технології та Інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми. – К.: Вінниця, 2006. – Вип. 9. – С. 164–169.
3. Ліхневська Т. А. Громадянське виховання учнівської молоді США / Т. А. Ліхневська // www.osvita.ua.
4. Черкашенко В. Громадянське виховання: проблеми, досвід / В. Черкашенко // www.osvita.ua.
5. Чорна К. І. Основні проблеми та напрями виховання громадянина незалежної України / К. І. Чорна // Нові технології виховання. – К.: ІВМН, 1995. – С. 28–30.
6. Henry E., Scholzman L., Verba S. Voice and equality: civic volunteerism in American politics / E. Henry, L. Scholzman, S. Verba. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995. – 480 p.
7. Flanagan B., Johnson L., Botcheva L. Roots of civic Engagement: International Perspective on Community Service and Activism in Youth / B. Flanagan, L. Johnson, L. Botcheva. – New York: Cambridge University Press, 1998. – P. 3–40.
8. Youniss I. What we know about engendering civic identity / I. Youniss // American Behavioral Scientist. – Mar./Apr., 1997. – Vol. 40 № 5. – P. 620–631.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Пискунова Тетяна, студентка факультету іноземних мов
Науковий керівник: **Стрельникова Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Пильна увага до проблеми пізнавальної активності учнів у процесі навчання, інтересу до знань характерна для сучасного періоду розвитку школи.

Формування творчої, всебічно розвиненої особистості є однією з найактуальніших проблем сьогодення. Процес цей індивідуальний і тому потребує складної, багатогранної та копіткої роботи як учителів, так і учнів. Ускладнюється цей процес нині загальною соціальною напру-

женістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, що важко переживає перехід до ринкової системи відносин, із наростаючою кризою соціальної системи. Сучасне виробництво постійно ставить перед людиною творчі завдання. Саме тому підготовку учнів до праці в даний час варто здійснювати з максимально можливою орієнтацією на активність, ініціативність та самостійність. Однією з основних якостей активної діяльності є прагнення до оригінального, нового, заперечення звичного. Саме для цього слід формувати пізнавальну активність учнів.

Актуальність проблеми полягає в тому, що формування і розвиток пізнавальної активності є дуже важливим для розширення інтелектуальних можливостей підлітків, оскільки така активність взаємодіє із системою ціннісних орієнтацій, з метою та результатами діяльності, відображають волю, почуття особистості, а також є необхідною передумовою готовності до оточуючого світу та знаходження місця в ньому. Національна доктрина розвитку освіти і Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі спрямовують науковців і вчителів на розвиток пізнавальної активності учнів та громадянське становлення сучасної молоді, формування її національної свідомості. Суспільству необхідна активна особистість, яка самостійно і творчо мислить, має високу культуру розумової праці, володіє способами самопізнання, саморозвитку, тому виникає необхідність у дослідженні проблеми розвитку пізнавальної активності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній методичній науці значну увагу розвитку пізнавальної активності учнів приділяють О.Бандура, Н.Волошина, А.Градовський, В.Гриневич, С.Жила, О.Ісаєва, Л.Мірошніченко, Є.Пасічник, А.Ситченко, О.Слижук, О.Телехова, Г.Токмань та інші. Використання міжпредметних і міжмистецьких зв'язків як однієї з важливих умов розвитку пізнавальної активності учнів простежуємо в колі наукових інтересів дослідників в Україні Л.Бондаренко, А.Градовського, С.Жили, Л.Мірошніченко, С.Пультера та в Росії – Є.Квятковського, Є.Колокольцева, К.Нартова.

Предмет дослідження – формування пізнавальної активності школярів на уроках англійської мови.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності поняття "пізнавальна активність" та визначення шляхів і педагогічних умов формування пізнавальної активності школярів.

Методологічною основою дослідження є наукові положення про суть пізнавально-перетворюючої діяльності особистості й визначальну роль суспільного буття та суспільної практики в розвитку свідомості особистості; про активність особистості в опануванні наукових знань, культури, досвіду соціально-ціннісної діяльності.

Основний матеріал. Проблема формування пізнавальної активності не нова. Її вивчали спеціалісти в галузі психології та педагогіки стосовно навчального процесу (Л. П. Аристова, Ш. І. Ганелін, В. В. Да-

видов, М. І. Єникеев, Л. В. Занков, М. М. Левіна, І. Я. Лернер, В. Ф. Паламарчук, П. І. Підкасистий, М. М. Скаткін, Т. І. Шамова, Г. І Щукіна та ін.).

Під пізнавальною активністю розуміють самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях.

Наприклад, І.Ф. Харламов характеризує пізнавальну активність як стан учня, що відповідає його прагненням до навчання, з виявом вольових зусиль і розумовим напруженням у процесі оволодіння знаннями. Дослідник Махмутов М.І. трактує пізнавальну активність як виявлення у навчальному процесі емоційної, вольової та інтелектуальної сторін особи. Науковець Шамова Т.І. розглядає пізнавальну активність учнів як їхню розумову діяльність, що спрямована на досягнення певного пізнавального результату, і як підвищену інтелектуальну орієнтовну реакцію на навчальний матеріал на основі пізнавальної потреби.

Пізнавальна активність не є вродженою. Вона формується протягом усього свідомого життя людини. Соціальне середовище – умова, від якої залежить, чи перейде ця потенційна можливість у реальну дійсність [3, с. 61].

Одним з важливих шляхів формування пізнавальної активності є застосування різних методів та прийомів навчання, завдяки яким увага учнів спрямовується не тільки на досягнення кінцевого результату дій, а й безпосередньо на саму пізнавальну діяльність, на оволодіння прийомами самостійної розумової праці. Відсутність таких прийомів є однією з основних причин неуспішності учнів, їх небажання вчитись. Якщо вчителі своєчасно не звертають увагу на вироблення раціональних способів навчання, то згодом учні виявляються неготовими до виконання зростаючих з кожним роком навчання вимог щодо засвоєння програми. Вони не можуть досягти помітних успіхів, переживають невдачі, що, в свою чергу, негативно позначається на навчанні, перешкоджає виникненню його позитивної мотивації.

Як інтегрована особистісна якість пізнавальна активність методологічно вимагає системного підходу до її формування, взаємодії педагогічних впливів на мотиваційне поле особистості (багатокомпонентний зміст пізнавальної діяльності, рівень його засвоєння, форми реалізації діяльності, емоційне переживання особистістю своєї діяльності) [2, с. 15].

Основними компонентами формування пізнавальної активності школярів є:

1. Емоційний компонент.

Завдання: викликати позитивну емоційну реакцію на пізнавальні ситуації; формувати бажання виконувати завдання; вчити співпрацювати з однолітками.

Засоби впливу на процес формування пізнавальної активності: дидактичні ігри, ситуації зацікавлення, успіху, апперцепції (звертання до

життєвого досвіду дітей), показ, пояснення, запитання–доказ, проблемні запитання, ігри–головоломки, група практичних методів.

Вміння, які характеризують рівень сформованості пізнавальної активності: швидка реакція на пізнавальну ситуацію (появу нового матеріалу, словесне запрошення дорослого взятися за цікаву справу), своєчасний початок пошукових дій, вияв задоволення, цікавості до предметів.

2. Інтелектуальний компонент.

Завдання: активізувати мислення, пам'ять, уяву дітей; вчити зосереджувати увагу; вчити аналізувати ситуацію; розвивати інтелектуальне спрямування дій; вчити словесно позначати власні дії.

Засоби впливу на процес формування пізнавальної активності: дидактичні, розвивальні ігри, спостереження, досліди, вправи, проблемні запитання, ігри–кросворди, діалог, ситуації пізнавальних утруднень, показ, пояснення, ситуації–несподіванки, сюрпризні моменти.

Вміння, які характеризують рівень сформованості пізнавальної активності: розуміння і прийняття завдань, орієнтація на результат діяльності, сприйнятливність до нових знань, прагнення успіху, здійснення самоконтролю; своєчасний початок пошукових дій, пояснення способу їх виконання.

3. Вольовий компонент.

Завдання: розвивати самостійність; розвивати ініціативність; розвивати наполегливість, здатність долати труднощі.

Засоби впливу на процес формування пізнавальної активності: піктограми, малюнки–ситуації, сюжетно–рольові ігри, вправи, пізнавальні завдання, ситуації успіху, зацікавлення. Вміння, які характеризують рівень сформованості пізнавального інтересу: висока працездатність, чітко виражені вольові якості, прийняття складних завдань, доведення розпочатої справи до кінця [2, с. 5].

Якнайактивніше підвищенню рівня пізнавальної активності сприяють інтерактивні (з англійської "взаємодіючий") методи навчання, що активно розробляються останнім часом. Завдяки закладеним в їх суть самостійній діяльності та груповій взаємодії вони можуть бути корисними та перспективними для вчителя та для учнів.

Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку (це особливо важливо для старшокласників). Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності, зростає цікавість до процесу навчання. Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

Методи інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників

малих груп (на практиці від 2 до 6–ти осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всього класу.

Групові методи:

1. Робота в парах. Учні працюють в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати справи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, твір, взагалі інформацію, вивести підсумок уроку, події тощо, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера). Після цього один з партнерів доповідає перед класом про результати.

2. Робота в трійках. По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок.

3. Змінювані трійки. Цей метод трохи складніший: всі трійки класу отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутком своєї.

4. 2+2=4. Дві пари окремо працюють над справою протягом певного часу (2–3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.

5. Карусель. Учні розсаджуються в два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії (відбуваються "попарні суперечки" кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

6. Робота в малих групах. Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: "спікер" – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), "секретар" (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), "посередник" (стежить за часом, заохочує групу до роботи), "доповідач" (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи).

7. Можливим є виділення експертної групи з сильніших учнів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.

8. Акваріум. У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі класу, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки.

Фронтальні методи:

1. **Велике коло.** Учні сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажання висловитися. Вчитель може взяти слово після обговорення.

2. **Мікрофон.** Це різновид великого кола. Учні швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний "мікрофон".

3. **Незакінчені речення.** Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь учня – це продовження незакінченого речення типу "можна зробити такий висновок...", "я зрозумів, що...".

4. **Мозковий штурм.** Загальновідома технологія, суть якої полягає в тому, що всі учні по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.

5. **Аналіз дилеми (проблеми).** Учні в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору. Найкраще давати завдання вибору з особистісним сенсом (наприклад, "чи платити податки, якщо країна не здатна їх правильно розподілити?").

6. **Мозаїка.** Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми (наприклад, кожна первинна група аналізувала один вірш Т.Шевченка, після переформування перша нова група повинна узагальнити тематику всіх опрацьованих віршів, друга – ідейне навантаження, третя – образи, четверта – форму) [4, с. 32].

Ефективність методів навчання повністю залежить від форм навчання. Головною формою навчання є урок, що допомагає учням засвоїти більшу кількість інформації, але не сприяє максимальному засвоєнню матеріалу, на відміну від позаурочних форм навчання таких, як семінарські заняття, практикуми, факультативні, додаткові групові, індивідуальні заняття, навчальні екскурсії, предметні гуртки, домашня навчальна робота учнів.

Висновки. Отже, формування пізнавальної активності учнів – одна з актуальних проблем не тільки дидактики, а всього процесу виховання. У ній містяться джерела багатьох питань: навчання учнів мислення, розвиток пізнавальних інтересів, формування самостійності, визначення розумових здібностей, прищеплення вміння вчитися, а також надбання таких якостей, як спостережливність, цілеспрямованість, відповідальність та оцінка результатів педагогічної діяльності вчителів, школи в цілому.

Дослідники одностайні, що рівень пізнавальної активності школярів не має належного рівня, його потрібно підвищувати, використовуючи новітні педагогічні засоби. Це стимулює вчителів до пошуків нових

методів навчання й виховання, удосконалення педагогічного процесу. Учені радять застосовувати інноваційні технології, які ґрунтувалися б не лише на збільшенні використання різних технічних засобів навчання, а на так званій "технології педагогічних методів".

Література

1. Бойко Н.О. Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у школярів [Автореф. дис. канд. пед. наук] / Н.О. Бойко. – Харків, 1999. – 54 с.
2. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности/ А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 5–17.
3. Назарець Л.М. Формування пізнавального інтересу учнів / Л.М. Назарець // Обдарована дитина. – 2009. – №4. – С. 61–65.
4. Саранцев Г.И. Методы обучения как категория методики преподавания / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 1998, №1. – 321 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Пронь Світлана, студентка фізико-математичного факультету
Науковий керівник: **Стрельникова Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Сучасне реформування системи освіти спрямоване на максимальний розвиток особистості у відповідності з її особливостями, індивідуальними можливостями, нахилами, здібностями. Головною метою реформування освітньої галузі в цілях найбільш адекватного відображення вимог суспільства, має бути підвищення рівня інтелектуального розвитку, формування творчих здібностей, високої духовності у підростаючих поколіннях. Освіта ж повинна бути не засобом надбання та закріплення соціальних привілей, а, перш за все, одним з найважливіших засобів забезпечення кожному можливості, незалежно від матеріального та соціального положення, отримувати глибокі та міцні знання, високий рівень загального розвитку та культури, формування творчої особистості. Сьогодні лише за таких умов можливий прогресивний розвиток людства.

Тому, одне з головних завдань вчителя – залучати молодь до активного пізнання, показати їй важливість наукових знань, зокрема математичних, для всіх видів практичної діяльності, постійно розвивати мислення учнів у руслі творчого застосування набутих знань на практиці. Таким чином, перед школою постає важлива проблема: з дитинства

виховувати в учнів потребу у самостійній, активній, творчій діяльності, основою якої є творче мислення.

Творче мислення не притаманне людині з моменту її біологічного народження, воно розвивається у процесі розвитку людини. Основну роль в його становленні має відігравати школа.

В сучасній науці здійснюються декілька напрямків дослідження творчого мислення. Так, філософія розглядає проблему достовірності знань; соціологія виявляє фактори суспільного середовища – як стимулюючі, так і стримуючі прояви творчих здібностей; психологія розглядає процес творчого мислення окремої людини з точки зору виявлення як, чому, за допомогою якого мислительного механізму людина відкриває дещо нове; педагогіка досліджує шляхи формування в учнів досвіду творчої діяльності.

Психологічний аспект проблеми розвитку творчої діяльності включає в себе такі напрямки:

- 1) Виявлення творчих здібностей в учнів;
- 2) Виявлення структури творчого мислення та його форми;
- 3) Формування розумових дій та прийомів розумової діяльності.

Творча діяльність учнів ефективно розвивається в процесі раціонально організованої навчальної діяльності під керівництвом учителя. Саме у процесі такої діяльності розвивається вміння встановлювати істотні властивості математичних об'єктів, відкриваються нові для учнів знання, відбувається перенесення набутих знань і сформованих умінь в нові ситуації, формується вміння самостійно розв'язувати задачі, бачити і формулювати проблеми тощо.

Учні вже у школі повинні оволодіти не тільки інформаційною, але й функціональною стороною наукових знань. При постійному навчанні пояснювально-ілюстративними методами учні засвоюють тільки чужі думки, що не сприяє розвитку творчої активності та пізнавальної самостійності, так як учневі пропонується кінцевий результат чужої розумової діяльності. Першоджерела інформації, процес її формування, процес пошуку результату, його емоційна та спонукальна сторони залишаються невідомими учневі. Інформація засвоюється пасивно. Саме тому зміст, методи, організаційні форми та засоби навчання мають включати різноманітні прийоми роботи та були спрямовані на розвиток творчої діяльності учнів.

Метою даної публікації є встановлення психолого–педагогічних умов розвитку творчого мислення учнів на уроках математики в загальноосвітніх школах.

Калмикова З. І. вказує на основні характеристики та особливості творчого мислення учнів, які проявляються в якостях їх розуму і від яких залежить рівень та специфіка научуваності, а саме:

1. Глибина розуму, що проявляється у рині істотних ознак, якими учень оперує при оволодінні новим матеріалом, у рівні їх узагальнення.

Протилежна якість – поверховість розуму, як проявляється у віді-ленні зовнішніх одиничних ознак, у встановленні випадкових зв'язків між ними, що свідчать про низький рівень їх узагальнення.

2. Гнучкість розуму проявляється у рівні мінливості мислительної діяльності, що відповідає зміненим умовам досліджуваної ситуації.

Протилежна якість – інертність, яка виявляється у схильності до шаблонів, традиційних підходів у розвитку думок.

3. Стійкість розуму виявляється в орієнтації на сукупність виділе-них раніше істотних ознак на вже відомі закономірності.

Нестійкість розуму виявляється в необґрунтованій зміні і складності орієнтації на ознаки, які характеризують нове поняття чи закономірність.

4. Усвідомленість мислительної діяльності полягає в тому, що учень може вказувати мету, результативність розумової діяльності і способи, за допомогою яких цей результат одержаний.

Неусвідомленість мислительної діяльності полягає в тому, що учень може не розказати, як він розв'язав задачу, не може вказати на ті ознаки, на які він спирався, даючи ту чи іншу відповідь.

5. Самостійність розуму виявляється в активному пошуку нових шляхів розв'язання. На високому рівні розвитку самостійності розуму, учень шукає не тільки правильний, але й оптимальний шлях розв'язання, що виходить за рамки поставленої задачі.

Протилежна якість – поверховість розуму, супроводжується нама-ганням учня копіювати вже відомі способи розв'язування, уникати інте-лектуальної напруги.

6. Чуттєвість допомоги (чим менша допомога, яка потрібна для розв'язання, тим відносно вища творчість мислення).

Від цих якостей розуму великою мірою залежить творчість розу-мової діяльності.

В концепції розвивального навчання Е.М.Кабанової-Меллер віді-ляється два кола питань:

1) показники розумового розвитку;

2) умови, які сприяють цьому розвитку, тобто способи організації навчання.

На думку Е.М.Кабанової-Меллер, загальним показником розумового розвитку є засвоєння прийомів учбової роботи, котрий розділяється на два показники:

1) здатність учня розповісти, з яких дій складається учбова робота;

2) здатність перенести прийоми в нову ситуацію, тобто вміння його використовувати при розв'язанні нових задач.

В якості умов розвивального навчання в концепції Е.М.Кабанової-Меллер виступає наступне:

– усі складові навчання (програми, підручники, методика, шкільна практика) повинні бути пронизані ідеєю формування у школярів системи

прийомів учбової роботи різного рівня узагальнення (предметного і міжпредметного);

- в кожному навчальному предметі важливо вичленити основні прийоми учбової роботи і формувати їх в учнів;
- засвоєння знань повинно забезпечувати взаємодію мислення й інтуїтивної сторони розумової діяльності учнів;
- формування прийомів управління з боку учнів своєю учбовою діяльністю.

Вивчаючи стан розробки проблеми розвитку творчого мислення, не можна обійти питання про роль задач в активізації розумової діяльності учнів у процесі навчання математики в розвитку елементів творчого мислення.

Слєпкань З. І. висвітила питання, які стосуються причин не сформованості в учнів загальних умінь розв'язувати задачі, а саме:

1) Невміння аналізувати задачу, проникати в її сутність, орієнтуватися в ситуації, сформульованої в умові задачі.

2) Відсутність аналізу власної діяльності учнем після розв'язання задачі, необхідного для того, щоб виділити суттєве в структурі розв'язання, виявити інформацію, корисну для розв'язання інших задач.

3) Недостатнє спрямування розумової діяльності учнів із боку вчителя в процесі розв'язування задач.

4) Недостатня увага до виявлення функцій визначених типів задач і конкретної задачі, їх місця в навчанні.

Творчі здібності самі по собі не перетворюються в творчу діяльність. Рушійною силою будь-якої людської діяльності, а, отже, і будь-якого виду навчання, є *мотивація*. Мотив визначається як "стан внутрішньої напруги, від кого залежить можливість і направлення активності організму".

Мотивація дає можливість бачити причини, які спонукають діяти так, а не інакше, допомагає відшукати шляхи розв'язування поставленої задачі.

Перерахуємо основні прийоми створення сильної внутрішньої мотивації, які бажано застосувати в процесі навчання математики:

1. Цікавість занять у класі, текстів підручника, задачників, таблиць, ТЗН, всього учбово-методичного комплексу;

2. Створення мотиваційних проблемних ситуацій шляхом постановки цікавих пізнавальних задач, проблемних експериментів із незвичайними, несподіваними для дітей результатами; крім того, важливо використовувати активні форми організації уроку: урок – рольова гра, урок – змагання, урок – КВК, урок – творчий звіт і т. ін.

3. Нерідко в якості мотивації до творчої діяльності використовуються фізичні проблеми.

4. Звернення до історичних подій.

5. Виникнення спірних питань з проблем, які, на перший погляд, здаються простими.

6. Мотивація за допомогою раніше вивченого матеріалу (прийом співвідношення, тобто нові знання співвідносяться з раніше відомими, що полегшує розуміння і, тим самим, створює умови для осмислення матеріалу).

Активність творчої пізнавальної діяльності учнів залежить у значній мірі *методів навчання*, котрі використовує вчитель на уроці.

Виділимо оптимальні умови стимуляції пізнавальних потреб дитини як основи розвитку її творчих здібностей:

– створення у школярів високої самооцінки, задоволеності успіхом, впевненості у своїх силах;

– створення відповідного психологічного клімату на уроках і в сім'ї (доброчинне ставлення до успіхів, радість пізнання, позитивні загальні емоції);

– дотримання принципу "право на помилку";

– облік результатів індивідуальної творчої діяльності;

– своєчасна діагностика, перехід до обліку динаміки успіхів кожного школяра, тобто співставлення нових досягнень учня з його попередніми успіхами, а не порівняння дітей одне з одним;

– оптимальне поєднання фронтальних, групових, індивідуальних форм навчання, як на уроках, так і в позаурочний час.

Розвивальне навчання повинне забезпечувати формування в учня здібності бути суб'єктом свого розвитку, причому в системі "учень–вчитель". Ця система також повинна мати розвивальний характер, і тому, крім традиційного, суб'єкт–об'єктного типу взаємодії зобов'язана придбати суб'єкт–суб'єктний тип взаємодії, коли кожний його учасник стає умовою розвитку іншого. Необхідною умовою цього є формування і в дитини, і в учителя рефлексивного відношення до самого себе (до того, що я роблю – предметний зміст, як я роблю – способи моєї діяльності, заради чого я роблю – ціннісні орієнтації особистості).

Також визнання багатогранності людської природи, характеру і розумових відмінностей є засобом запобігання багатьох помилок у навчанні.

Природною основою розвитку дитини є її загальнолюдська, спадково зумовлена анатомо-фізіологічна будова організму, зокрема нервової системи, та природжені індивідуальні функціональні особливості, що виникають в період утробного розвитку організму. Природжене є потенціальними можливостями людини у навчанні.

Перед тим, як розробити методичну систему розвитку творчого мислення учнів, необхідно вказати на методичні вимоги до змісту, методів, організаційних форм та засобів навчання, дотримання яких сприяє розвитку творчого мислення школярів.

В.О.Сухомлинський поділяв методи навчання на дві великі групи:

➤ До першої відносив методи, що забезпечують первинне сприйняття знань та вмій учнів: розповідь, пояснення, лекція, бесіда;

➤ Друга група – методи осмислення, розвитку та поглиблення знань: вправи, пояснення фактів та явищ природи, дискусії, творчі письмові роботи тощо.

Інколи під час вивчення математики, наприклад, корисно використовувати деякі форми ігрової діяльності, застосовуючи при цьому різноманітні методи активізації творчого мислення з комп'ютерною підтримкою.

Методичною вимогою до методу проблемного викладання є чергування його з самостійним розв'язанням проблеми учнями. Варто, щоб учні висловлювали свої думки, виражали сумніви, їх мотивували, критикували варіанти думок, а можливо й будували свою власну логіку суджень (тут не виключається метод проб і помилок). Дбаючи про розвиток творчого мислення учнів, необхідно показувати їм зразки такого мислення і на цих зразках навчати. Саме таким зразком повинне стати проблемне викладання матеріалу вчителем. Не менш важливо озброювати учнів методами доведень та методами й способами розв'язання задач.

Для залучення учнів до самостійного розв'язання проблем, їх необхідно попередньо навчити виконувати окремі кроки розв'язання, окремі етапи дослідження. Цьому сприяє частково пошуковий метод або евристична бесіда. Вона навчає учнів бачити проблему, робити висновки з фактів, ставити запитання, висувати гіпотези, будувати план розв'язання. Даний метод передбачає поділ складної задачі на серію доступних підзадач, що полегшує розв'язання основної задачі, побудови евристичної бесіди, що містить взаємопов'язані запитання, кожне з яких є кроком на шляху до вирішення проблеми і більшість яких вимагають від учнів не тільки відтворення необхідних знань, але й здійснення самостійного пошуку. Важливою методичною вимогою до цього методу є вміння поєднувати колективні та індивідуальні форми роботи школярів.

На сучасному етапі розвитку суспільства розробка педагогічних проблем творчості є не лише актуальною проблемою, а й одним з пріоритетних напрямків сучасних педагогічних досліджень і шкільної практики. Пов'язано це з тим, що ідея розвитку творчої особистості відповідає як інтересам самої особистості, так і інтересам держави та людського суспільства в цілому. Творча особистість краще пристосовується до виробничих, соціальних, побутових умов, ефективніше їх використовує і змінює відповідно до власних переконань і уподобань.

Література

1. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 199 с.
2. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер – М.: Знание, 1981. – 96с.

3. Психолого-педагогическое основы обучения математике / З. И. Слепкань. – К., 1983. – 192с.

4. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении / Э. Торндайк – М.: АСТ, 1998. – 704 с.

5. Общая психология: Учебное пособие для студентов пединститутов / В. В. Богословский, А. А. Степанов, А. Д. Виноградова и др. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.

СОФІЯ РУСОВА ПРО ПІДГОТОВКУ САДІВНИЦЬ

Пулінець А., студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

Особу вихователя або як ще називала Софія Русова садівниці, вона вважала центральною постаттю в освітньому процесі дитячого садка. Важливий висновок, який робить Русова, полягає у тому, що тільки досвідчений, щасливий, незалежний, а не змучений нестатками та безправний педагог, принесе найбільшу користь дітям і їхнім батькам. Формуючи вимоги до педагога, С.Русова писала: "Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведінням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а й велике гуманне завдання".

Софія Русова сформувала вимоги до вихователя дитячого садка і поділила їх на три групи:

1. Вимоги до особистості. Сюди входить особа садівниці, її індивідуальність.

2. Наукова і світоглядна підготовка. Сюди входить наукова освіта садівниці, широта її світогляду.

3. Фахова підготовка вихователя (садівниці) [3, с. 156].

Софія Русова вважала, що садівниця повинна мати гуманістичну спрямованість. Наголошувала на тому, що професія вихователя вимагає певних особистісних рис, таких як: садівниця має бути перш за все здорова, з урівноваженою веселою вдачею, але не з шаленою нестримною веселістю, а з тихо-радісним відношенням до життя, до дітей, вона мусить мати цілком лагідну, несварливу натуру, скромну вдачу і глибоке почуття любові до дітей, і до людей взагалі, щоб провадити свою справу, пристосовуючись до усякого оточення, ні з ким не сварячись, але міцно додержуючи своїх певних педагогічних переконань. Педагог писала, що садівниці: "... належить бути дуже терплячою, ввічливою, тактовною, простою, з глибокою вірою в дитячу природу..." [3, с. 155].

Характеризуючи освітній рівень вихователя дитячого садка, С.Русова пише, що освіта "безперемінно мусить бути високою, бо інакше садівниця не опанує широкими вимогами дошкільного виховання" [3, с. 157].

На перше місце в цій освіті С.Русова ставила психолого-педагогічну компетентність садівниці. Вона повинна знати психологію і фізіологію дитини, мати знання з природознавства, всесвітньої літератури тощо. Висуваючи вимоги до фахової підготовки вихователя, Русова зазначала, що "садівниці" мають оволодіти "широкими керівними принципами, знаннями дитячої природи, які допоможуть їм оцінювати ті або другі засоби виховання, вибрати для малечі відповідну роботу, розуміти різну вдачу дітей, розбиратися у методах навчання і виховання. С. Русова радила майбутнім вихователям "зробити собі іспит – рік попрацювати біля дітей, щоб перевірити свої індивідуальні нахили, чи відповідають вони вимогам педагогіки, чи задовольнить їх дошкільне виховання морально, чи самі вони фізично можуть витримати цю нелегку працю" [3, с. 156].

Найважливішим в роботі педагога С. Русова вважала його вміння спостерігати за дитиною. Такого вихователя вона називала "чулий": "Чулий вчитель спочатку тільки придивлятиметься до дітей, стежитиме за усіма виявленнями" [4, с.186].

Майбутнім садівницям С. Русова радить, що гармонійну людину можна виховати, враховуючи ряд умов. На перше місце видатний педагог та психолог ставить таку умову: "Ставим собі за мету – не вчити дитину, не давати їй готові знання, а більш усього збудити її духовні сили, розворушити її цікавість, виховати її почуття" [3, с. 183]. А потім: "виховання має бути індивідуальним, пристосованим до природи дитини. Ще більше ваги має індивідуалізація виховання й навчання серед малих дітей по дитячих садках. Серед цих малих хлопців та дівчаток дуже виразно виявляються різнобарвні духовні постаті й треба до кожного підходити з тим словом, яке найкраще дійде до душі, захопить думку і викличе самостійну моральну роботу, або хоч один моральний рух" [3, с. 186].

Також великого значення надавала С. Русова самоосвіті "садівниць". Вона писала, що педагог в процесі педагогічної діяльності повинен багато читати і постійно збагачувати свої знання, бо той, хто учить, повинен сам учитись і багато знати. Саме педагога С. Русова називала "джерелом освіти". Крім того, зважаючи на те, що педагогіка, психологія, практика дошкільного виховання постійно розвиваються, С. Русова додає, що і вихователь у своїй роботі повинен враховувати ці зміни. А це можливо лише завдяки фаховому удосконаленню. С. Русова так і пише: "Садівниця мусить йти завше наперед, прислухаючись до нових спостережень над дітьми, до нових гасел, які залунають в справі виховання відповідно до тих або других настроїв, течій суспільного життя" [4, с. 157].

Характеризуючи діяльність вихователя, педагог вказує, що "садівниця" повинна працювати з громадськістю, розповсюджувати педагогічні знання: "...кожна садівниця закликається до активної роботи по усяких питаннях виховання... Широка освіта, звичайно, завше розвиває соціальну свідомість, ширить інтерес до усяких соціальних інституцій... бюро праці, книгозбірень, читалень, громадських клубів і т. ін. Коли час дозволяє, бажано, щоб садівниця приймала участь в усяких таких громадських організаціях" [3, с. 186].

С.Русова зазначала, що успіх у вихованні маленьких дітей буде залежати від уміння педагога реалізувати важливу складову професійної діяльності вихователя – організувати співпрацю з батьками: "...головне завдання її – це об'єднати матерів, з'єднати їх в один щирий гурток, зацікавлений в найдорожчих своїх інтересах, в розвитку своїх дітей" [3, с. 187].

Думки видатного педагога співзвучні сучасним підходам до організації співпраці з батьками на гуманістичних, демократичних засадах, що характеризуються співпрацею, співробітництвом, взаємодією у справі виховання дітей дошкільного віку. С.Русова наголошує, що садівниця повинна вміти "... думати–гадати, як їй зацікавити справою матір, як ввійти з матерями в найтісніший зв'язок. Не те, щоб матері й батьки втручалися в справу, а щоб вони так нею цікавилися, щоб з охотою приходили б в садок, сходилися на зібрання по заклику садівниці і самі навчалися спостерігати такі або другі вияви вдачі дітей і давали садівниці потрібні їй пояснення" [3, с. 187].

Педагог роз'яснювала, що формами такої співпраці можуть бути "...вистави праці дітей, їх різноманітних виробів, організовувати гуртки батьків і матерів, свята, в яких могли б брати участь діти і їх батьки, різні добродійні вистави і т.ін.; має сама приходити до родини дітей з приводу такого або другого випадку, має давати гігієнічні поради і т. ін." [3, с. 187]. С.Русова підкреслювала значимість таких вимог до особи садівниці та її підготовки. Вона писала: "Ось ті великі вимоги, які дошкільне виховання ставить добре підготовленій, талановитій і свідомій садівниці, щоб дала вона своїм дітям – маленьким вихованцям радість і щастя, і щоб допомогла їм виявити усі найкращі людські почуття, які дремають в їх ніжній дитячій душі, щоб пособила виявитись усім їх творчим силам і захопила їх бажанням стати добрими, гарними людьми".

Отже, велику роль відіграла Софія Русова у підготовці виховательок, яких вона гарно і символічно називала садівницями. На нашу думку вимоги, які Русова ставила перед садівницями, відіграють велику роль і в наш час. Тому, що виховувати дитину, людина повинна бути креативна, високоосвічена, яка має фахову підготовку. Це повинна бути така особистість, яка зможе забезпечити сприятливі умови для всебічного розвитку дитини.

Література

1. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: наук.-метод. посіб. / за ред. В. Г. Слюсаренко, О. В. Проскури. – К.: ІЗМН, 1998. – 196 с.
2. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн. 1 / Софія Федорівна Русова; за ред.. С. І. Коваленко, І. М.Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 272 с.
3. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / Софія Федорівна Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
4. Русова С.Ф. Дошкільне виховання / Софія Федорівна Русова. – Катеринослав, 1918. – 162 с.

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРА ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ

Рикавець Ростислав, студент історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Світове співтовариство сьогодні існує в стані переходу від індустріального до інформаційного суспільства. Це означає, зокрема, що переважна кількість людей найчастіше стикається з потребою опрацювання постійно зростаючого обсягу інформації. Комп'ютерні та комунікаційні технології є цілком очевидними проявами інформаційної революції. Інформатизація освіти в силу специфіки самого процесу передачі знання вимагає ретельного відпрацьовування використовуваних технологій інформатизації і можливостей їх широкого тиражування. Ці питання є предметом ґрунтовних досліджень у багатьох країнах світу.

Інтеграція України до єдиного світового простору викликає необхідність використання високотехнологічних інформаційних засобів навчання. Останнім часом вітчизняні педагоги виявляють до комп'ютера велику зацікавленість, шукають шляхи адаптації школи до вимог сучасного світу. Саме такі орієнтири розвитку освіти визначені в Законі "Про освіту", Державній національній програмі "Освіта. Україна XXI століття", Національній Доктрині розвитку освіти.

Разом з тим, треба зауважити, що застосування комп'ютера на уроках історії як засобу організації навчально-пізнавальної діяльності школярів потребує теоретичного розгляду та практичного розв'язання цілого ряду питань: розробки ефективного засобу навчання (електронний посібник, навчальна програма); поєднання його з традиційними для навчання історії засобами: картою, підручником, робочим зошитом тощо; організація навчально-пізнавальної діяльності учня на уроці, де застосовуються комп'ютерні посібники, які допомагають учителю у навчально-пізнавальній діяльності учнів на уроці. Відсутність відповідей на зазначені питання поки що серйозно гальмує інтеграцію комп'ютерних технологій навчання в історичну освіту. Така ситуація не є випадковою,

оскільки їх дослідження і розв'язання потребує насамперед теоретичного поєднання елементів знань з декількох галузей знання: педагогіки, психології, методики навчання історії, інформатики, інформаційних технологій, або об'єднання зусиль фахівців з відповідних галузей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми використання комп'ютера як засобу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках історії, в першу чергу, пов'язано із загальною проблемою сучасного розуміння та визначення самого поняття "навчально-пізнавальна діяльність" у його психолого-дидактичному та історико-методичному сенсі.

Це питання розглядалось багатьма педагогами і методистами (П.В. Гора, Н.Г. Дайри, Н.И. Запорожець, О.М. Кабанова-Меллер, Ф.П. Коровкін, В.І. Лозова, А.К. Маркова, М.М. Скаткін, М.В. Сметанський, Р.Б. Срода, Г.В. Троцько, К.Д. Ушинський, М.М. Фіцула, В.П. Шуман та ін.) та психологами (Д.М. Богоявленський, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, М.Г. Заволока, Б.Ф. Ломов, Н.А. Менчинська та ін.). В їх працях навчально-пізнавальна діяльність вивчалася з різних боків, зокрема з боку підвищення її ефективності за допомогою різних засобів навчання.

Використання на уроці технічних засобів навчання як окремої педагогічної проблеми достатньо глибоко і повно розглядали багато вчених (М.І. Аппарович, С.І. Архангельській, С.В. Думин, М.Г. Заволока, А.І. Зільверштейн, Б.Н. Полозов, Д.І. Полторак, В.М. Попов, Л.М. Прессман та ін.). Вони детально розробили дидактичні та методичні підходи до застосування технічних засобів навчання у різних навчальних предметах, у тому числі на уроках історії.

Питанням застосування комп'ютера в навчально-пізнавальному процесі, незважаючи на певну новизну проблеми, вже приділено достатньо уваги в науковій літературі. Це питання розглянуто такими педагогами, як Г.М. Олександров, Е.І. Виштинецькій, П.А. Гевал, В.І. Гріценко, А.С. Демушкін, А.М. Довгялло, Л.С. Ісакова, А.І. Кириллов, А.О. Кривошеєв, Є.І. Машбиць, М. Мінасі, А.Я. Савельєв, Н.А. Слівіна, А.В. Соловов та інші. Вони визначили особливе місце комп'ютера серед інших технічних засобів навчання, виявили його функціональні можливості, виділили його в окрему категорію, визначили змістовний компонент комп'ютерного навчання.

Основний матеріал. Педагогіка не уявляє процес навчання без застосування адекватних засобів навчання. На думку Л. Прессмана: "Процес навчання розглядається як діалектична цілісність, що включає складні і суперечливі структурні підрозділи (ланки). Розвиток процесу навчання відбувається в результаті подолання властивих йому протиріч. У ході подолання цих протиріч значну роль грають засоби навчання" [7, с. 7].

Проблема засобів навчання завжди була предметом дослідження дидактів. Ще на початку ХХ сторіччя російський педагог В. Стоюнін

писав: "Достоїнство викладання кожного навчального предмета залежить скільки від особистості викладача, стільки ж і від тих навчальних засобів, якими він може вільно розпоряджатися. Без них у нього немає можливості задовольнити більшість педагогічних потреб, якими б вони не здавалися йому ґрунтовними і розумними" [8, с. 3].

Внаслідок своєї специфіки технічні засоби навчання посідають особливе місце в системі наочності. Завдяки їм ефективніше відбувається виділення в предметі (потім збереження в пам'яті) певних зовнішніх рис предмета, зв'язаних з узагальнюючою, абстрагуючою роботою свідомості, здійснюваною за допомогою системи абстрактно–логічного мислення. Часто учні використовують знання, отримані за допомогою технічних засобів навчання. Таким чином, проблема наочності тісно зв'язана з проблемою актуалізації знань.

Вчені (А.М. Гуржий, І.В. Орлова, В.Н. Попов, Л.Н. Прессман, В. Самсонов, М.І. Шут та ін.) розрізняють технічні засоби і технічні пристрої, розглядаючи останні значно ширше, і пропонують наступну класифікацію технічних пристроїв:

1) технічні пристрої інформації: апаратура статичної і динамічної проекції, телевізійна техніка, лінгафонне устаткування й інші звуко-технічні пристрої, довідкові установки, динамічні стенди, плакати, що трансформуються. Відмінною рисою більшості, якщо не всіх цих оптико-радіоелектронних, електромеханічних і інших пристроїв, є перетворення інформації, записаної на тому чи іншому носії, у зручну для сприйняття форму;

2) технічні пристрої контролю: прилади, пристрої і комплекси, що дозволяють по визначеній програмі і заданих критеріях з тим чи іншим ступенем вірогідності оцінювати ступінь засвоєння навчального матеріалу;

3) технічні пристрої тренажу і навчання: це власне тренажери, тренажні стенди і комплекси, машини, що навчають й автоматизовані навчальні системи;

4) допоміжні технічні пристрої: аудиторна техніка й автоматика, різні пристосування, що забезпечують успішне використання в ході навчального процесу технічних засобів навчання [1; 2; 5; 6].

На думку багатьох вітчизняних педагогів і психологів (М.М. Фіцула, Є.І. Машбиц, В.І. Лозова, Г.В. Троцько), комп'ютеру належить чільне місце серед сучасних технічних засобів навчання. Перелік професій, пов'язаних з використанням комп'ютерів, дедалі поширюється. Тому вміти працювати з ними повинен кожний, і школа не може стояти осторонь цієї справи.

На думку М.М. Фіцули, за допомогою комп'ютера, як засобу навчання, можна реалізувати програмоване і проблемне навчання. Комп'ютер використовують для навчального моделювання науково-технічних об'єктів і процесів. Використання комп'ютера в процесі навчання сприяє

також підвищенню інтересу й загальної мотивації навчання, завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; активізації навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації, змаганню учнів з машиною та самих із собою, прагненню отримати вищу оцінку; індивідуалізації навчання – кожен працює в режимі, який його задовольняє; розширенню інформаційного і тестового "репертуарів", доступу учнів до "банків інформації", можливості оперативно отримувати необхідні дані в достатньому обсязі; об'єктивності перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

На думку педагога Є. Машбиця, можна виділити два основних напрями комп'ютеризації навчання. "Мета першого – забезпечити загальну комп'ютерну грамотність, у цьому випадку комп'ютер є об'єктом вивчення. Мета другого – використовувати комп'ютер як засіб, що підвищує ефективність навчання. Хоча ці напрямки не виключають один одного (наприклад, при формуванні комп'ютерної грамотності як навчальний засіб може використовуватися комп'ютер), проте кожний із них має свої особливості і вимагає вирішення різних психологічних проблем. У рамках другого напрямку проблеми вирішуються насамперед удосконаленням навчальної програми. У такій програмі варто виділити два компоненти: навчальні матеріали (тексти, задачі, питання, розпорядження і т. д.), а також програмний засіб, що визначає спосіб і послідовність подання цих матеріалів" [4, с. 4]. Якість навчання із використанням комп'ютера як засобу у першу чергу залежить від якості навчальних програм.

Вчені, які займаються питаннями комп'ютеризації навчального процесу в цілому і навчально-пізнавальної діяльності (зокрема І. Виштинецький, В.Ю. Гриценко, А.С. Демушкин, А.М. Довгяло, А.І. Кирилов, А.О. Кривошеев, А.Я. Савельєва, Н.О. Слівина, В.О. Садовничий) вважають, що в процесі навчання важлива не інформаційна технологія сама по собі, а те, наскільки її використання реалізує досягнення поставлених освітніх цілей.

Велике значення має використання комп'ютера як засобу проблемного навчання. На думку ряду вчених (Л.Н. Прессмана, І. Виштинецького, А.О. Кривошеева, В.Ю. Гриценка, А.М. Довгяло, А.Я. Савельєва), один із найперспективніших і ефективніших методів навчання – проблемне навчання, який розглядається як адекватний метод розвитку творчого мислення, що відповідає завданню підготовки учня до самостійного придбання знань і рішення теоретичних і практичних задач [7, с. 17]. Цей вид навчання починається зі створення вчителем проблемної ситуації та умов до пошуку учнем істини [7, с. 17–18].

Значну допомогу в реалізації цього етапу дає використання різних технічних засобів навчання. Причому, чим яскравіше і наочніше представлена проблема чи задача, тим вище зацікавленість і мотивація запропонованої ситуації.

Комп'ютеризація навчання висуває ряд проблем як дидактичного, так і психолого-педагогічного плану. Проблеми застосування комп'ютера в навчальному процесі вчені поєднують у такі основні групи: перша відноситься до теорії навчання, друга – до технології комп'ютерного навчання, а третя – до проектування навчальних програм. Даний розподіл дуже умовний, оскільки деякі проблеми входять в усі зазначені групи, змінюється тільки рівень їхнього розгляду.

Перша група проблем спирається на визначення й акцентування вимог до теорії загального комп'ютерного навчання. На думку ряду вчених, "ця теорія, по-перше, повинна бути поєднана з навчальною діяльністю; по-друге, вона повинна бути не тільки описовою, але і предписуючою, нарешті, по-третє, вона повинна спиратися на якісно інший, у порівнянні з традиційним, аналіз основних компонентів діяльності учня і вчителя, насамперед таких безпосередньо зв'язаних із процесом керування навчальною діяльністю, як навчальний вплив, метод навчання" [4, с. 5].

Друга група проблем розглядає технологію навчання, яка пов'язана між теорією навчання і його практикою. Наприклад, це такі питання, як місце комп'ютера в навчальному процесі, роль учителя в реалізації навчальних систем, взаємодія учня з комп'ютером, особливості їхнього діалогу. Вирішення цих проблем пов'язані з переглядом теоретичних положень педагогічної психології, дидактики і методики навчання.

Проблеми третьої групи зв'язані з проектуванням навчальних програм і є основною ланкою в комп'ютеризації навчання. Проектування можна розглядати як складну особливу діяльність, що містить такі види діяльності, як наукова, інженерна, педагогічна, психологічна тощо. Саме її складність, комплексність приводить до недостатньої кількості існуючих програм.

Таким чином, нерозв'язаність і складність цих проблем є перешкодою до існуючої комп'ютеризації навчання.

Враховуючи універсальність і багатогранність комп'ютера, може скластися враження, що він може посісти чільне місце у процесі навчання, виступаючи насамперед найбільшим ефективним засобом навчання. Але, будучи програмувальним і інтерактивним учасником даного процесу, він не може виступити в ролі елемента, який керує навчанням. Дійсно, добре складена навчальна програма може полегшити роботу вчителя на уроці і перекласти частину функцій керівництва процесом навчання з учителя на комп'ютер, але керуючі функції комп'ютера в цьому випадку будуть лише доповненням і продовженням керівництва вчителем усім ходом навчального процесу.

"Виконання функції керування навчальною діяльністю – істотна ознака застосування комп'ютера як навчального засобу. Зрозуміло, у певні моменти ініціатива може передаватися школяреві, йому надається можливість задавати різні питання, що відносяться до рішення тієї чи

іншої навчальної задачі. Однак ініціатива учня повинна співвідноситися з навчальними цілями, тому не на кожне питання комп'ютер дає відповідь, навіть якщо така відповідь у нього є. Замість цього учню рекомендується подумати, дається деяка евристична вказівка, пропонується вирішити допоміжну задачу, тобто комп'ютер моделює навчальну діяльність і реагує на питання так, як діє в аналогічній ситуації педагог. Коли ми говоримо про комп'ютерне навчання, то маємо на увазі насамперед використання комп'ютера як засобу керівництва навчальною діяльністю" [4, с. 25].

У зв'язку з розглянутим вище визначимо роль комп'ютера як засобу навчання і викладання.

1. Комп'ютер може виступати як засіб навчання учня. Учні працюють на уроці безпосередньо з комп'ютером, одержуючи необхідну допомогу у вигляді вказівок, консультацій, пояснень учителя. При цьому робота на уроці в основному залежить від якості і глибини пропонованої навчальної програми. Від того, наскільки вона досконала, залежить зайнятість учнів і їхня індивідуальна робота, глибина і якість придбаного матеріалу. Тобто в даному випадку робота комп'ютера орієнтована на учнів, і роль учителя на такому уроці допоміжна, другорядна, але не стосовно машини, а стосовно самостійної пізнавальної активності учнів на уроці.

Комп'ютер може виступати як засіб навчання та викладання вчителя. Тоді на комп'ютері працює або вчитель, або діяльність організується таким чином, що кількість і якість інформації, яка надходить і оброблюється, суворо регламентується вчителем. У цьому випадку роль навчальної програми для учнів мінімізована, а якість процесу навчання залежить від педагогічної майстерності вчителя і його уміння використовувати наочність на уроці. З іншого боку, комп'ютер може виступати як допоміжний навчальний засіб для вчителя, зокрема при застосуванні контрольних і тестових завдань.

У чому полягає це розходження, наскільки воно значне? Справа у тому, що в першому випадку комп'ютер виступає як засіб організації навчально – пізнавальної діяльності учнів, як інструмент творчості, в другому випадку – як один з допоміжних засобів учителя, спрямований на засвоєння навчального матеріалу; це не заперечує творчій роботі на уроці, але і не спрямовує її організації.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що місце комп'ютера в процесі навчання обумовлено його функціональними можливостями:

- як технічний засіб навчання комп'ютер поєднує можливості практично всіх відомих технічних засобів навчання, що використовувалися до цього часу. Крім того, дозволяє одночасно комбінувати різні засоби навчання: як статичні, так і динамічні, що сприяє зміні видів сприйняття інформації і відповідно робить цей процес успішнішим;

- як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності комп'ютер підсилює мотивацію навчальної задачі, пропонованої вчителем, робить її яскравою, визначеною, а головне, завдяки можливості моделювання, наочною, однозначною і зрозумілою кожному учню. Комп'ютер сприяє пошуку і вибору необхідного обсягу корисної інформації, причому він дозволяє передати цю функцію від учителя учню, сприяючи при цьому розвитку самостійності школярів, їхньої пізнавальної активності, розвитку уміння виконувати такі розумові операції, як аналіз і синтез та ін.;

- як засіб керівництва навчанням комп'ютер виступає як засіб контролю. При цьому він є об'єктивним і безкомпромісним з одного боку, а з іншого боку він виступає як буфер між учнем, його емоціями і вчителем. Крім того, робота з тестовими і контрольними завданнями на комп'ютері індивідуальна і менше травмує психіку слабких учнів. Комп'ютер полегшує сприйняття учнем задачі, підсилює мотивацію й активізує роботу учнів на кожному етапі рішення задачі.

Література

1. Гуржий А.М. Засоби навчання: навчальний посібник для студентів Вузів та слухачів підвищення кваліфікації / А.М. Гуржий, Ю.О. Жук, В.П. Волинский. – К.: ІЗМН, 1997. – 208 с.
2. Засоби навчання загальноосвітніх навчальних закладів (теоретико-методологічні основи): навч. посібник для студент. вищ пед. навч. закладів та слухачів системи післядипломної освіти / А.М. Гурій, І.В. Орлова, М.І. Шут, В.В. Самсонов. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2001. – 96 с.
3. Концепція історичної освіти середньої загально освітньої 12-річної школи (проект) // Історія в школі. – 2002. – №3. – С. 5–12.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
5. Мельничук О.В. Технічні засоби навчання: навчальний методичний посібник / О.В. Мельничук. – Ніжин: Ніжинський державний педагогічний університет ім. М. Гоголя, 2001. – 103 с.
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
7. Прессман Л.Н. Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе / Л.Н. Прессман.– М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
8. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы / В.Я. Стоюнин. – СПб., 1908.– С. 3.
9. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 544 с.

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Романенко Ліна, студентка фізико-математичного факультету
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Орієнтація України на інтеграцію в європейське та світове товариство актуалізувала сучасні міжнародні тенденції, зокрема й у сфері освіти, однією з яких є полікультурна спрямованість розвитку освіти.

Полікультурна освіта покликана підтримувати різноманіття великих і малих націй в умовах глобалізації сучасного миру. Вона є засобом збереження й розвитку етнічних культур, включення цінностей етнічних культур у практику виховання й навчання й тим самим вирішення актуальних проблем педагогіки.

Полікультуралізм в освіті допомагає звернути різноманітність суспільства в корисний фактор його розвитку, забезпечує більш швидку адаптацію людини до мінливих умов існування, допомагає йому сформувати більш багатогранну картину світу. Завдяки діалогу культур учень краще усвідомлює рідну мовну культуру світу, глибше проникає в її сутнісні характеристики й менталітет народу, знаходить почуття національної гідності й поваги до культурних цінностей інших народів. Крім того наявність полікультурного компонента в навчальних дисциплінах дозволяє вирішувати подвійне завдання: стимулювати інтерес учнів до нового знання й одночасно пропонувати різні точки зору на навколишній світ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Україна як полінаціональна, поліконфесійна, полімовна, полікультурна держава забезпечує поліетнічний характер українського суспільства на основі проголошення рівноправного співіснування людей незалежно від їх раси, мови, релігійних та інших переконань; створення умов для вільного розвитку національно-культурного життя української нації в цілому та всіх етнічних спільнот, які проживають в Україні; підтримання атмосфери взаєморозуміння та взаємоповаги між представниками різних національностей; спрямування педагогічних зусиль на виховання у юного покоління патріотизму, толерантного, шанобливого ставлення до культур різних етнічних спільнот, формування культури міжетнічного та міжособистісного спілкування; запобігання та протидії міжетнічній ворожнечі. Зазначені пріоритети українського демократичного поліетнічного суспільства є визначальними в полікультурній освіті [3].

Феномен полікультурності став предметом особливих досліджень у світовій педагогіці на початку 60-х років ХХ століття. Інтерес до полікультурного виховання був обумовлений поширенням міжнародного співробітництва, посиленням боротьби етнічних і расових меншин за свої

права в співтовариствах з поліетнічним складом. Поняття "полікультуралізм" отримало в педагогіці широке поширення й перетворилося в розхоже кліше в педагогічній літературі [2].

Полікультурна освіта як наукова проблема розглядається в зарубіжних концепціях мультикультурної освіти (Д. Бенкс), міжкультурної освіти (П. Бателаан, Г. Ауернхаймер, В. Нике), глобальної освіти (Р. Хенві), міжкультурної комунікації (Н. Іконников, Р. Льюїс, К. Сторті, С. Тер–Мінасова), освоєння чужої культури (М.Беннет), взаємодії культур (Н. Крилова, В. Тішков), соціалізації (Д. Дьюї), міграційної педагогіки (О. Гукаленко, Г. Солдатова), етнічної і крос-культурної психології (Н. Лебедева, Т. Стефаненко).

У працях російських дослідників (Є. Бондаревська, Г. Дмитрієв, Ю. Давидов, О. Цокур) обґрунтовані методологічні передумови для розуміння сутності і закономірностей розвитку поліетнічної культури (культурологічна концепція освіти, концепція полікультурного освітнього простору, концепція взаємодії регіонального соціокультурного середовища і полікультурної освіти).

Наукові праці українських науковців (Л. Голік, Л. Гончаренко, Т. Клищенко, М. Красовицький, В. Кузьменко, Г. Левченко та ін.) присвячені вивченню передумов запровадження полікультурної освіти в Україні, розгляду теоретико-методичних засад формування полікультурної компетентності у юного покоління та спеціальної підготовки майбутніх педагогів, здатних діяти у поліетнічному регіоні [2].

Метою статті є аналіз різних підходів щодо розуміння суті полікультурної освіти та провідних концептуальних ідей полікультурної освіти.

Основний матеріал дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу. Концепція національного виховання декларує: національне виховання стосується як українців, так і представників інших народів, що проживають в Україні. Принцип етнізації виховного процесу передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності.

Українськими науковцями В. Кузьменком і Л. Гончаренко проаналізовані чинники, що обумовлюють необхідність полікультурної освіти, серед яких: зростання етнічної і расової свідомості людей; міграційні процеси, що значно підсилюють міжкультурні контакти; глобалізація світу, що змінює не тільки економіку, політику, але впливає і на картину міжкультурних зв'язків; розширення міжнародної співпраці, що вимагає діалогу між націями та їх культурами; розвиток планетарної макроекономіки, яка сприяє створенню транснаціональних корпорацій, що долають межі національного суверенітету у сфері економіки; удосконалення

інформаційної сфери і комунікаційних систем, які дозволяють народам зближуватися, стерти територіальні, мовні, релігійні, культурні бар'єри; прагнення окремих осіб і цілих народностей придбати свою етнічну ідентичність [2].

Важливою передумовою полікультурної освіти в Україні є становлення і розвиток громадянського демократичного суспільства, для якого є неприйнятними шовінізм, расизм, етнічний егоїзм, і водночас відкритого у ставлення до інших країн, народів і культур, яке пропагує виховання у душі миру і взаєморозуміння. Соціально-політичною детермінантою функціонування полікультурної освіти останнім часом стає інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової трансформації сучасного світу, а також прагнення України й інших країн інтегруватися в світовий і європейський соціально-культурний і освітній простір, зберігши при цьому національну своєрідність.

Філософський сенс феномена полікультурної освіти розкривається у працях М. Бахтіна, В. Біблера, І. Васютенкової, О. Яркової та інших. Вчені відносять його до таких основоположних категорій філософії культури як "культурний монізм" і "культурний плюралізм". Ці категорії відображають два фундаментальні аспекти буття культури – його єдність і різноманіття. Осмислення світу культури, як єдиного і водночас багатомірного – складне завдання. Для його вирішення необхідний особливий, діалогічний спосіб мислення. Крім того, якщо розглядати полікультурну освіту як сферу соціального життя людей, з одного боку, і як процес розвитку людини – з іншого, то абсолютно очевидним стає взаємозв'язок і взаємообумовленість освіти і культури (І. Васютенкова). У цьому руслі освіта розглядається як підсистема культури, спрямована на формування особистості, готової успішно діяти в умовах існуючої культури; як спосіб залучення юного покоління до цінностей, що характеризують культуру певного суспільства; як механізм культурного розвитку і руху вперед (закладає здатність створювати культурні проекти в майбутньому). Дослідниця переконана, що саме таке розуміння сутності освітнього процесу обумовлює актуалізацію культурологічного підходу [2].

Історичний аспект полікультурної освіти досліджується в працях українських і зарубіжних науковців (І. Васютенкова, Л. Гончаренко, Н. Данільовській, В. Кузьменко, Е. Мейлер, А. Тойнбі, Ю. Яковець, Е. Яркова). Ними встановлено, що найбільш ранньою була монологічна форма осмислення світу культури, основу якої складав культурний монізм – позиція, заснована на абсолютизації культурної єдності, й базується на принципах єдинокультур'я. Це наочно демонструє історія європейської освіти, яка в своїх початкових формах була монокультурною. Втіленням культурного монізму виступав середньовічний університет – християнська теологія кваліфікувала нехристиянські культури як втілення зла, гріха. Секуляризація освіти в епоху Просвітництва не відміняє монокультурні стратегії, тільки змінює їх спрямованість – освіта

починає розглядатися як залучення до європейської культури, інші культури кваліфікуються як відсталі, дикі, варварські. У XIX столітті європейська просвітницька монокультурна модель освіти набуває статусу універсальної: у суспільствах, що стали на шлях модернізації, освіта котується як процес залучення до європейської культури, тобто як вестернізація. У цей час підвищується конфліктогенність ситуації на міжетнічному ґрунті в усьому світі, й зусилля багатьох країн спрямовуються на пошук дієвих шляхів запобігання виникненню конфліктів на міжнаціональній основі, створення необхідних умов для гармонійного співіснування громадян різних національностей. В усьому світі починає утверджуватися полікультурна освіта.

Питанням полікультурної освіти в Україні стали надавати великого значення лише на рубежі XX–XXI століть. До цього в радянському суспільстві, до якого належала Україна, офіційна ідеологічна доктрина базувалася на таких поняттях, як "інтернаціоналізм", "дружба народів". Вважалося, що в СРСР всі народи рівні, їх культури "процвітають", а національні або міжнаціональні проблеми в основному розв'язані; культура кожного народу Радянського Союзу є "національною – за формою, соціалістичною – за змістом". Метою "ленінської національної політики" було поступове зближення і в перспективі "злиття" національностей і народів СРСР. Проголошувалося, що в результаті такого "зближення" вже виникла "нова історична спільність людей – радянський народ". Реальні проблеми національно-культурної взаємодії ігнорувалися. На їх дослідження і обнародування існувала неофіційна заборона. Тільки з початку 90-х років XX століття виникли умови для кращого усвідомлення і розв'язання національно-культурних і освітніх проблем [1].

На сучасному етапі в науковій літературі немає чіткого визначення полікультурної освіти. Проте, вченими розглянуті різні аспекти цього феномена. Наприклад, у дослідженні Г. Дмитрієва полікультурність розглядається як дидактичний принцип: виховувати учнів у дусі міжкультурної толерантності, розвиток культурного плюралізму, багатокультурного балансу в змісті навчального процесу. Реалізація цього принципу, як зазначає науковець, має здійснюватися на всіх рівнях розробки змісту освіти: цілепокладання, відбору знань, умінь, етико-естетичних цінностей, оцінки змісту освіти, потреб учнів і суспільства, а також у практичній діяльності педагогів на всіх рівнях [2].

Російська дослідниця І. Бессарабова полікультурну освіту розуміє як особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; освітню реформу, націлену на перетворення традиційних освітніх систем так, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям вихованців незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності; міждисциплінарний процес, що пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, а не окремі курси, методи і стратегії навчання, взаємостосунки між усіма

учасниками навчально-виховного середовища; процес залучення учнів до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури, формування у юного покоління толерантного ставлення до культурних відмінностей, рис, необхідних для життя в полікультурному світі [3].

Українські вчені Л. Голик, Т. Клиненко, М. Красовицький, Т. Левченко вважають, що полікультурна освіта і виховання учнів загальноосвітньої школи – це організація і зміст навчально-виховного процесу, життя і діяльності школярів, взаємостосунків, що забезпечують ознайомлення з культурою народів, які проживають в одній країні, створення умов для встановлення між ними довіри і солідарності, уміння взаємодіяти.

В. Болгаріна, І. Лощенова стверджують, що полікультурною є така освіта, ключовим поняттям якої є культура як загальнолюдське явище; це спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів в їх прагненні до світу, прогресу через культурний розвиток [2].

У рекомендаціях до Концепції полікультурної освіти в Україні визначені її основні цілі: забезпечення законних прав та задоволення освітніх і культурних потреб національних (етнічних), мовних, культурних меншин; формування у молодих громадян України всіх національностей повноцінних уявлень про етнічне й мовно-культурне різноманіття сучасного українського суспільства та внесок різних етнічних груп та народів-сусідів у нашу історію й культуру, знань про мови й культури великих і малих народів, що населяють Україну, переконаності в цінності культурного різноманіття та плюралізму; виховання у представників усіх національностей взаємного розуміння, поваги й толерантності, здатності до міжетнічного й міжкультурного діалогу, віри в необхідність мирного розв'язання конфліктів та проблем; закріплення процесів "деколонізації свідомості" молодого покоління наших громадян усіх національностей, подолання комплексів культурної меншовартості, другорядності власних культур стосовно культур колишньої радянської метрополії чи до глобальних мас-культурних імперій; поєднання виховання лояльних, патріотичних громадян демократичної України із забезпеченням від того, щоб замість старої "москвоцентричної" моделі культурного світу запанувала нова, не поліцентрична, а етноцентрична модель національної культури й самосвідомості, за якої лише етнічні українці, їхня історія й культура отримали б упривілейоване становище, а інші групи спонукалися б до асиміляції.

Теоретичною основою полікультурної освіти вважається комунікативна концепція культури М. Бахтіна, що розкрив домінуючу роль міжособистісного діалогу культур в розвитку суспільної свідомості, духовного світу. Тому багатьма дослідниками полікультурність розглядається через призму цієї концепції.

Російський дослідник А. Белогуров стверджує, що в розвитку освіти важливо спиратися як на загальноцивілізаційні орієнтири, так і враховувати історично задану етнічну багатомірність соціуму. Саме в діалектиці "глобального" і "регіонального" в останнє десятиліття ХХ століття стала формуватися нова освітня політика, в основі якої закладаються ідеї полікультурності і поліконфесійності соціального простору.

Поряд з цим науковець визначає функції полікультурної освіти: філософсько-культурологічну, спрямовану на формування етнічної самосвідомості особистості як складової частини планетарної свідомості; етико-гуманістичну, що враховує ідеї полікультурності суспільства і етики міжнародного спілкування, відображає з позицій гуманізму в змісті освіти і способах навчальної діяльності культурний досвід людства в його конкретних етнонаціональних формах; гуманітарно-гностичну, спрямовану на формування активного пізнавального інтересу до рідної і зарубіжної культур; рефлексивно-виховну, орієнтовану на сприйняття і усвідомлення важливості культурного різноманіття для розвитку особистості й прогресу цивілізації, становлення етичних уявлень і оцінок, пов'язаних з культурним плюралізмом, створення умов для перетворення їх в стійкі переконання і навички конструктивної гуманної поведінки; особистісно-розвивальну, в процесі якої прокидається і розвивається інтерес людини до себе, системи потреб, інтересів, установок, спрямованих на усвідомлення себе як особистості, суб'єкта етносу, громадянина держави, громадянина світу [2].

У дослідженні Ж. Шайгозової розкрито вимоги до змісту полікультурної освіти: відображення в навчальному матеріалі гуманістичних ідей; інформація про самотутні унікальні риси в культурах народів країни і світу; розкриття в культурах різних народів спільних елементів, традицій, що дозволяють жити в мирі і злагоді; залучення молоді до світової культури, розуміння взаємозалежності країн і народів в сучасних умовах з урахуванням процесу глобалізації.

У світовій практиці існують різні моделі полікультурної шкільної освіти, в яких враховані вимоги до змісту й організації навчально-виховного процесу в умовах полікультурності. Найвідомішими є: дидактична, яка ґрунтується на припущенні про те, що розуміння культури приходить із знаннями історії, традицій і звичаїв, необхідними для ефективної взаємодії з її представниками; експериментальна, основа якої – переконавання, що найбільше знань люди беруть із власного досвіду, наприклад, з особливого роду активності і рольових ігор-симуляцій, які створюються для того, щоб виявити проблемні ситуації при підготовці або в процесі міжкультурної взаємодії; культурно-специфічна, що дозволяє учням зрозуміти принципи взаємодії з представниками конкретної культури, або – ширше – специфіку цієї культури; загальнокультурна: приводить до усвідомлення того, що існують психологічні явища (негативні стереотипи, упередження і т.п.), які заважають гармонійним міжетнічним

відносинам; когнітивна (робить акцент на отриманні учнями інформації про культури і міжкультурні відмінності); емоційна, орієнтована на трансформацію установок, пов'язаних з міжкультурною взаємодією, відчуттями людей по відношенню до "інших" (від упередженості до толерантності або навіть до активної діяльності, спрямованої на розвиток близьких взаємостосунків); поведінкова, покликана формувати вміння і навички, що підвищують ефективність спілкування [2].

Висновки. Полеміка навколо сутності полікультурної освіти спричинила неоднозначне її тлумачення. Полікультурну освіту трактують як особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; процес залучення юного покоління до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури; спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їх прагненні до миру, прогресу через культурний розвиток; модель сучасної освіти. Вважається, що Україні необхідна модель полікультурної освіти, побудована на основі компаративного аналізу світових моделей з урахуванням дидактичного, експериментального, культурно-специфічного, загальнокультурного, емоційного, поведінкового підходів.

Ми ж на основі проведеного аналізу формулюємо узагальнене бачення суті полікультурної освіти – як виду цілеспрямованої соціалізації, що забезпечує засвоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів; формування соціально-настановчої і ціннісно-орієнтаційної схильності до міжкультурної комунікації, а також розвиток толерантності щодо інших країн, народів, культур та соціальних груп; активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.

Література

1. Горчакова О. А. Особистість у полікультурному освітньому середовищі вищого навчального закладу. Конференція "Філософія образования личности". [Інтернет ресурс] Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b24.html>
2. Гуренко О. І. Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття. [Інтернет ресурс] Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/160/84/>
3. Сімоненко М. В. Актуальність полікультурної освіти в сучасному суспільстві. [Інтернет ресурс] Режим доступу: http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Pedagogica/58318.doc.htm

ОЦІНЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Рубаха Оксана, студентка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Перевірка і оцінювання знань учнів істотно впливають на підвищення ефективності та якості навчання. Це – невід’ємний структурний компонент навчально-виховного процесу. Від якості перевірки і оцінювання знань учнів залежить їх навчальна дисципліна, ставлення до навчання, домашньої, класної та позакласної роботи, формування інтересу до предмета, а також таких якостей особистості учня, як самостійність, ініціативність, працелюбність та ін.

Традиційна система має низку протиріч між:

- ✓ соціальними вимогами суспільства до сучасної освіти та відсутністю чітко визначених критеріїв та еталонів оцінювання;
- ✓ потребою забезпечення особистісно орієнтованого навчання та недосконалістю системи оцінювання навчальних досягнень учнів;
- ✓ потребою об’єктивного та систематичного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю учнів та невідповідністю вчителів до застосування еталонної технології оцінювання якості знань учнів.

Отже, оцінювання навчальних досягнень учнів з історії, визначення об’єктивних, конкретизованих згідно вимог особистісно орієнтованого навчання критеріїв оцінювання та протиріччя які внаслідок цього виникли і зумовили вибір теми статті.

Мета дослідження полягає в дидактичному обґрунтуванні педагогічних закономірностей та принципів, з опорою на які можна моделювати ефективні методи навчання історії учнів старших класів.

Аналіз наукової літератури свідчить, що існують різні підходи до визначення сутності поняття "оцінювання". Оцінювання трактується, як:

- активний систематичний і водночас разовий процес (Ш.О.Амо-нашвілі, В.М.Полонський, А.М.Алексюк);
- мотив навчання (Л.В.Занков);
- знак або оціночне судження (Є.І.Перовський, Б.Г.Ананьєв, Х.Век);
- окремий вид педагогічної діяльності (А. Борисова, Г.Ю. Ксьонзова, Н.Ю. Максимова, Л.М. Наврузова, О.Д. Погребна, С.І. Поздєєва).

Дидактичний процес оцінювання – складна і багатогранна складова навчальної технології, яка передбачає співставлення навчальних досягнень учнів з деяким еталоном (когнітивним ядром предмета). Оцінювання – це складна процедура порівняння засвоєних знань з еталоном, з використанням якісно-кількісних показників у формі оцінок [6, с. 109]. Оцінювання включає: оцінку, як міркування педагога про ступінь засвоєння учнями встановлених програмою знань, умінь і навичок, рівня складності та стану дисципліни. Така оцінка може подаватися у формі

емоційного ставлення (посмішка, незадоволення та ін.); оціночного міркування (словесного заохочення або покарання); у формі символу (кружечок, прапорець тощо); у формі оцінки, котра фіксується в офіційних документах. Оцінка – це умовне вираження ступеню оволодіння знаннями, уміннями, навичками, зафіксоване в умовному позначенні – оціночному балі – від 1 до 12 [1, с. 16–17]. Зокрема, оцінювання відображає не лише результати контролю, але й педагогічний такт, професійні вміння, освіченість і педагогічну культуру педагога, оскільки в оцінюванні та обґрунтуванні оцінок учителем виражається його судження про здібності, розум, особисті якості, недоліки, ставлення до навчання, підготовленість учнів [3, с. 49]. Крім того, відповідно до нових методів навчання нові методи оцінювання "передбачають сприймання особи як цілісності". Водночас "важливо віміти адекватно оцінювати себе", що стане "невід'ємним складником упевненості у власних силах", а тому має бути постійне оцінювання власних здобутків [5, с. 26].

Різноманітність оцінювальних шкал у світовій практиці показує, що шкала оцінювання в моделі оцінювального контролю є важливим елементом, який залежить від її інших складових і вибір тієї чи іншої шкали має бути педагогічно обґрунтованим і дослідженим.

Визначимо педагогічні закономірності, які впливають на вибір шкал оцінювання:

- збільшення кількісних параметрів шкали оцінювання взаємопов'язане із ступенями навчання і психологічним усвідомленням учнями складних співвідношень між структурою елементів знань і їхнім кількісним вираженням в оцінці;
- одноелементній відповіді (суть поняття, елементарна практична дія тощо) найбільш об'єктивно присвоювати не більше трьох балів;
- великий обсяг шкали оцінювання (більше "6") передбачає використання опосередкованого оцінювання (перехід від присвоєних балів до оцінки через інтервальну шкалу);
- збільшення шкали оцінювання негативно впливає на його об'єктивність, якщо не визначені і не обґрунтовані математичні методи переходу від якісних параметрів (навчальні досягнення учня) до кількісних показників оцінювання;
- збільшення обсягу шкали оцінювання залежить від рівня структурованості навчального предмета, а також від взаємозв'язку між навчанням і розвитком суб'єктів учіння (переважання навчального компоненту над розвивальним на певному етапі навчання).

Таким чином, вибір обсягу шкали оцінювання є складним технологічно-педагогічним процесом, який передбачає врахування сукупності навчальних елементів оцінювальної системи.

Для успішного проведення навчально-виховного процесу вчителю необхідно керуватися й системою дидактичних принципів. Саме у

принципах навчання вміщено практичні вказівки, які дають змогу ефективно здійснювати процес оцінювання.

Вітчизняними педагогами виокремлено три групи принципів навчання: принципи навчання, що обслуговують компоненти його змісту; принципи, пов'язані з діяльністю вчителя та його методикою викладання; принципи, що стосуються контрольно-оцінювальних функцій процесу навчання [2, с. 96–97].

Проаналізуємо основні дидактичні принципи, з опорою на які можна моделювати ефективні методи оцінювання результатів навчання історії учнів старших класів. Представляючи систему дидактичних принципів, зауважимо, що головна їх функція полягає в тому, що вони слугують в якості норми для регулювання процесу навчання, підсилюючи такий важливий його компонент як контрольньо-оцінювальний.

Принцип природовідповідності контролю та оцінювання передбачає здатність суб'єктів учіння осмислити і адекватно сприйняти запропоновану систему оцінювання. З урахуванням того, що збільшення обсягу шкали оцінок спонукає переходити до опосередкованого оцінювання, яке не сприймається і не усвідомлюється школярами молодшого і середнього шкільного віку, тому відповідно до принципу природовідповідності для учнів початкової школи найбільш прийнятною є трьохбальна шкала ("4", "5", "6"). Адже навіть учневі другого класу 12 балів, коли він і в п'яти балах до ладу не орієнтується. Саме тому діти стають байдужими до навчання, пасивними, недбалими щодо нього і з цим ставленням переходять до старших класів. Для учнів основної школи – шестибальна шкала ("1"–"6"), а для учнів старшої – дванадцятибальна ("1" – "12").

Принцип природовідповідності накладає свої вимоги і до інших елементів системи. Так, кількість навчальних параметрів у початковій школі повинна бути мінімальною (наприклад, на уроках математики лише вміння розв'язувати типові задачі і приклади). У старших класах кількість навчальних параметрів залежить ще й від профільності навчання. Профільне навчання мало за мету: забезпечити поглиблене вивчення окремих предметів програми; створити умови для суттєвої диференціації змісту навчання старшокласників з широкими та гнучкими можливостями для побудови школярами індивідуальних освітніх програм; сприяти рівному доступу до освіти різних категорій учнів, враховуючи їх здібності, індивідуальні нахили і потреби; розширити можливість соціалізації учнів, забезпечити наступність між загальною та професійною освітою [4, с. 26]. Водночас за умов профільного навчання учень має змогу обрати не один–два предмети, а конкретну основну для себе галузь для глибшого вивчення, опанування групою, циклом, сукупністю предметів, які будуть взаємодоповнюватися. А тому, якщо з історії (суспільно-гуманітарний напрям навчання) кількість навчальних параметрів має бути максимальною (теоретичні елементи знань, практичні еле-

менти знань, самостійна робота учня), то на заняттях математичного напрямку з історії можна контролювати лише практичні елементи знань. Якщо у першому випадку контролюються практичні елементи знань як репродуктивного, так і творчого характеру, то в другому – лише репродуктивні. Знання виконуватимуть підрядну, інструментальну роль у набуті учнем компетентності. Водночас буде забезпечено комфорт на навчальних заняттях для усіх без винятку учнів, незважаючи на здібності.

Принцип науковості під час оцінювання передбачає експериментальну перевірку цілісно сформованої системи, корелювання кількості й складності навчальних завдань, з одного боку, відповідно до вимог навчальних програм, а з іншого – інтелектуальним можливостям учнів. Крім того, науково обґрунтованою і експериментально перевіреною повинна бути й шкала оцінювання. Принцип науковості спонукає обирати форми системного і локального контролю, які адекватні до віку і розумових здібностей учнів, відповідають цільовим установкам навчального закладу, навчального предмета чи дисципліни.

Науково-обґрунтованим має бути і перехід від якісного оцінювання (1, 2 класи) до кількісного виразу оцінки (3–11 класи), а також використання адекватних форм та методів контролю. Вітчизняна та світова практика підтверджують, що письмові роботи залишаються надійним засобом контролю. Зокрема, це стосується тестової форми контролю за навчальною діяльністю учнів. За К. Інґекампом "тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, яка презентує передумови або результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів. Він має пройти обробку й інтерпретацію і бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці" [6, с. 110]. Тому, скажімо, захоплення тестовою формою локального контролю може привести до механічного виконання тестових завдань, що негативно впливатиме на глибину засвоєння теоретичних знань, розв'язування евристичних завдань, знижуватиме комунікативні функції суб'єктів учіння та ін. Крім того, складання тестів потребує ґрунтовної підготовки вчителів, глибокого знання тестології як науки. Отже, потрібно створювати академічні інститути, кафедри тестології у педагогічних університетах, які на високому кваліфікаційному рівні складатимуть і досліджуватимуть тести на валідність, відповідність вимогам Держстандарту тощо. Тестування не може, та й не повинно повністю замінити традиційні форми контролю знань. Лише розумне поєднання тестування з традиційними формами контролю дозволить покращити ефективність контролю навчальних досягнень учнів. Водночас досить дієвою є організація поточного контролю за допомогою тестів. Оскільки це дає змогу досить швидко одержати результати навчальної діяльності та вчасно внести відповідні корективи. Не менш важливо утворити державні центри з

проведення незалежних тестових випробувань під час закінчення тієї чи іншої освітньої ланки [8, с. 220].

Принцип доступності – це зрозумілість, простота і надійність методів оцінювання. Їх перш за все повинні сприйняти вчителі і бути переконаними, що вони стануть доступними для розуміння усіма учнями, їх батьками. Якщо методи доступні і зрозумілі, учень не шукатиме різних можливостей як адаптуватися до нових умов оцінювання, щоб, не прикладаючи особливих зусиль, одержувати потрібні оцінки.

Доступність методів оцінювання дозволить кожному учневі, зваживши на свої розумові і фізичні сили, обрати найбільш оптимальний ритм навчання, проектувати свої знання на майбутню оцінку. Доступність методів забезпечується можливістю самооцінювання окремих навчальних параметрів. Для прикладу, якщо вчитель оцінює повне виконання домашнього завдання 3 балами, 2/3 його виконання – 2 балами, 1/3 – 1 балом, то учень може сам оцінити свою самостійну роботу, для нього це цілком доступно. Водночас слід зазначити, що нові прийоми оцінювання домашніх робіт не можуть застосовуватися відокремлено від загальної методичної системи навчання, з вимогами якої учень має бути ознайомленим заздалегідь. Зокрема, якщо учневі наперед відомо, які елементи знань потрібно засвоїти з тієї чи іншої теми, предмета і які критерії оцінювання засвоєних знань, то йому доступно об'єктивно самооцінити в балах стан засвоєння визначених елементів теоретичних знань. Таким чином, доступність забезпечується відкритістю системи. При активному залученні учня в оцінювальну діяльність створюються умови ситуації успіху, коли висуваються лише посильні вимоги, пізнавальні завдання. Тим самим у процесі навчання знімається психологічний дискомфорт, який традиційно виникає при розбалансованості між педагогічними вимогами і можливостями вихованців їх виконувати. Крім того, учень зможе відчути себе активним учасником навчального процесу [7, с. 4].

Принцип відкритості передбачає повне ознайомлення учнів (їх батьків) з усіма елементами оцінювальної системи. Учитель немає підстав приховувати від учнів як діє той чи інший елемент системи, які між ними взаємозв'язки. Відкритість системи передбачає випереджувальне ознайомлення учнів із структурою знань і практичних дій, які потрібно засвоїти, зразками контрольних робіт, тестів, критеріями їх оцінювання тощо. У свідомості учнів проходить процес "свідомого засвоєння знань, запобігаючи формалізму й одночасному перетворенню знань в глибокі та стійкі переконання" [8, с. 221].

Принцип відкритості доповнюється **принципом демократичності**, який передбачає право учня вільно висловлювати свої думки і позицію стосовно методів оцінювання, а також під час їх реалізації. Учитель використовує право на консультування учнів під час виконання контрольних зрізів, надання допомоги учням з низькими індивідуальними можливостями, особливо під час локального оцінювання. Згідно гума-

ністичного світогляду і методичних положень, вважаємо, що кожен учень має право одержувати таке завдання, з яким він зможе справитися в даний момент. Крім того, кожному учневі має бути забезпечена можливість виконувати важчі й творчі завдання. Добровільні завдання доцільно давати всім, а не лише сильнішим учням. Кожному учневі необхідно також надати можливість виконувати такі завдання, які він сам вважає відповідними до власної індивідуальності. Тоді ж має реалізуватися право учня на добровільну оцінку, яка може бути лише доброю або відмінною, в протилежному випадку її доцільно повідомляти учневі лише конфіденційно, очевидно, що вона не буде виставлятися.

Навчальний заклад може запропонувати учням на вибір декілька моделей контрольно-оцінювальних систем і використати демократичну процедуру введення тієї чи іншої системи. Таке право може надаватися учням старшої школи. За переконаннями багатьох дослідників, саме в учнів старших класів прослідковуються потенційно великі можливості, завдяки яким вони можуть активно впливати на хід навчального процесу, тим самим сприяти збагаченню його змісту, творчої спрямованості діяльності. Водночас навчальний заклад може пропонувати єдину оцінювальну систему, а демократичність забезпечується вибором учнями того чи іншого навчального закладу.

Право учнів відстоювати свою самооцінку, свою точку зору і досягнення компромісів, зважаючи на такі ж права вчителя, роблять систему гуманістичною, завдання якої створити найбільш сприятливі психологічні умови для якомога повнішого засвоєння учнями визначених знань. Цього досягається творенням атмосфери взаємодопомоги, співчуття, якщо супроводжують невдачі, орієнтацією і опорою на позитивні аспекти у навчанні (незнання не оцінюються). Зокрема, активний, творчий, ефективний вчитель перетворює оцінювання на неперервний та невід'ємний процес навчання. Залучення школярів до оцінювання допомагає їм у власному учінні, водночас забезпечує їм зростання відповідальності за своє учіння [5, с. 148–149].

Принцип наступності *передбачає поступовий перехід від найпростіших контрольно-оцінювальних систем до все складніших у зв'язку із переходом від однієї освітньої ланки до іншої.*

Наступність забезпечується і самим підбором елементів оцінювальної системи, і взаємозв'язками між ними. Наприклад, якщо під час безпосереднього (початкова школа) між поточним і підсумковим оцінюванням може не існувати математичних взаємозв'язків, то в основній школі підсумкове оцінювання виводиться на основі визначених математичних правил (як середнє арифметичне з використанням методів округлення чисел та ін.).

Під час моделювання контрольно-оцінювальної системи потрібно забезпечити її гармонійність, щоб виключити будь-яку можливість маніпулювання з боку учнів. Цього можна досягти, якщо дотримуватися

принципу повноти. Незалежно від рівня складності контрольної оцінювальної системи, кожний з семи її елементів має своє місце в ній, свої логічні і дидактичні взаємозв'язки з іншими елементами. Нехтування одним із них позбавляє педагогічну технологію цілісності, необхідної структурованості і системності.

Намагання Міністерства освіти і науки України змінити лише обсяг шкали оцінювання не привело до відчутних змін у мотивації навчальної діяльності учнів, підвищенні результативності навчання. За нашими дослідженнями рівень, наприклад, історичної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл невпинно падає, коефіцієнт засвоєння випускниками головних історичних знань нині складає лише 0,11–0,17, тобто є дуже низьким. Одна з причин, на наш погляд, полягає у тому, що навчання гуманітарних наук, зокрема історії, проходить за ustalеними нормами, коли викладання проходить лише навколо фактів, які не запам'ятовуються учнями, бо не знаходять свого втілення у практичному житті. Інша причина – кількість годин на вивчення цього предмету постійно скорочується, а тому учитель має за один урок подати матеріал кількох тем.

Учні повинні усвідомити, що означає практичність науки, чому вона така потрібна. Це передбачає переорієнтування програм на практичне втілення науки у життя. Тому слід обирати такі форми організації навчання, зокрема, у яких віддано перевагу діяльності, де учні самі організують свою роботу за різними завданнями: виконують вправи, знаходять інформацію, проводять дослідження за проектом. Водночас повинна пройти переорієнтація поняття так званих базових знань з гуманітарних наук на користь базових здібностей в галузі гуманітарних наук, тобто знань, компетентностей та позицій, що формують інтегрований ансамбль навичок, які необхідно здобути, щоб вирішувати нагальні завдання в реальному оточуючому світі [5, с. 26].

Таким чином, комбінуючи основні елементи контрольної оцінювальної системи (навчальні параметри, когнітивні елементи, критерії, шкалу оцінок, форми системного і локального контролю) з використанням визначених педагогічних закономірностей і дидактичних принципів, можемо формувати різні методи оцінювання навчальних досягнень учнів старших класів з історії, враховуючи вікові і психологічні особливості учнів, основні завдання, які виконує навчальний заклад.

Література

1. Байназарова О.О. До проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів / О.О. Байназарова // Управління школою. – 2006. – №5. – С. 5–24.
2. Барановська О. Альтернативні системи оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах особисто орієнтованого навчання / О.Барановська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – №6. – С. 96–99.
3. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги та недоліки / О. Барановська // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 48–50.

4. Баханов К. Облік індивідуальних досягнень учнів у навчанні історії / К. Баханов // Історія в школах України. – 1999. – №2. – С. 25–27.
5. Глазова В. Оцінка як науковий феномен / В. Глазова // Історія педагогіки. – 2010. – №10. – С. 146–155.
6. Левітас Ф. Методика викладання історії. Практикум для вчителя / Ф. Левітас, О. Салата. – Харків: Вид. група "Основа". – 2007. – 112 с.
7. Онаць О. Педагогічне оцінювання / О. Онаць // Директор школи. – 2006. – №2. – С. 3–5.
8. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.
9. Рукасова С. Оцінювання знань учнів як педагогічна проблема / С. Рукасова // Рідна школа. – 2003. – №4. – С. 36–38.

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ВМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Світлична Олександра, студентка природничо-географічного факультету

Науковий керівник: **Падун Н.О.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

На основі аналізу наукових джерел ми виявили, що дослідницька діяльність учнів – це діяльність, яка пов'язана з розв'язанням учнями творчого, дослідницького завдання з передбачуваним результатом.

Як показує практика роботи, основна особливість дослідницької роботи в школі є те, що воно здійснюється в навчальному процесі. На думку багатьох дослідників це означає, що його головною метою є розвиток особистості, а не отримання нового результату, як у "великій" науці. Якщо у науці головною метою є отримання нових знань, то в освіті мета дослідницької діяльності – надбання учнями функціональних навиків дослідження як універсального способу засвоєння дійсності, розвитку здібності до мислення високого рівня, активізації особистісної позиції учня в навчальному процесі на основі опанування суб'єктивно новими знаннями (тобто вміння самостійно отримувати нові знання, які є значущими для конкретного учня) [1, 2].

Слід зауважити, що у сучасних умовах значення терміну "дослідницька діяльність учнів" набуває дещо іншого значення. На думку Ван Клів Дженніса у ньому зменшується частка компоненту наукової новизни досліджень, і зростає важливість змісту діяльності, що пов'язана з розумінням дослідницької діяльності як інструменту підвищення якості освіти [1].

Проте зазначимо, що без активності школярів у навчально-виховному процесі не може бути успішним жоден проект та жодне починання. Тому значна увага на уроках повинна приділятися вчителем розвитку

творчого мислення та пізнавальних потреб учнів, які є рушійною силою дослідницької діяльності.

Психологи визнають, що початок і джерело творчого мислення – це проблемна ситуація. Вона, як внутрішній чинник, викликає пізнавальну потребу. Коли учень не знаходить пояснення якогось факту, явища, процесу, а відомі способи дії не забезпечують досягнення мети, тоді він починає шукати нові. Таким чином, проблемна ситуація – це ситуація конфлікту між знаннями як минулим досвідом і незнанням того, як пояснити нові явища. Це протиріччя і є умовою виникнення пізнавальної потреби.

У процесі навчальної, або іншої роботи у школяра виникає, можливо, не одна проблемна ситуація. Але він одні з них приймає, а інші – ні. Інакше кажучи, не всяка складність, що виникла його торкнеться, тобто стане проблемою.

Проблема – це та проблемна ситуація, яку учень взяв до розв'язання, спираючись на наявні у нього засоби: систему знань, практичний досвід пошуку тощо. Отже, важливим завданням учителя є формування ціннісного ставлення учня до знання, пізнавального інтересу.

Проблемні завдання можуть бути різної форми та характеру. У літературі зустрічаються терміни "пізнавальна задача" (М. І. Махмутов, М. Н. Скаткін), "проблемне завдання" (Г. І. Железовская) [2, 3, 4].

На думку М. І. Махмутова пізнавальна задача може бути проблемною і не проблемною. Проблемна пізнавальна задача містить "нові для учнів поняття, факти, способи дії". Якщо їх немає, то завдання не є проблемним. В основі виникнення проблеми лежать протиріччя між відомим і тим, що треба знайти. Знайти відповідь можна за допомогою проміжних (між питанням і відповіддю) пізнавальних і практичних операцій. Вирішуючи проблемні завдання, учень здобуває знання, яких бракувало для їх вирішення. Проблемна задача носить пошуковий характер, іноді – оригінальне розв'язання; для її вирішення немає зразків або алгоритмів. Саме тому, на нашу думку, проблемна задача є тією основою, яка сприяє формуванню майбутніх дослідницьких вмінь старшокласників.

Як показує дослідження, проблемне завдання – це елемент навчального процесу. Щоб створити в учнів стан інтелектуального напруження, їм пропонуються питання, завдання, вправи, у процесі виконання яких і виявляються труднощі (суперечності, знання про незнання). В учнів виникає пізнавальний інтерес і потреба у вирішенні проблемного завдання. Проблемне завдання може бути і у вигляді окремого питання.

Сформувавши в школярів пізнавальну потребу, учитель може використати іншу форму проблемного навчання, у вигляді проблемного викладу, коли проблему формулює вчитель, але в процесі викладу теми він постійно звертається до школярів з проханням сформулювати і оцінити гіпотези, запропонувати методи розв'язання завдань, дати пояс-

нення і зробити висновок з наведеного досвіду. У цьому випадку учні дуже активні в пошуку різних варіантів вирішення проблемних завдань.

Проблемні завдання, як бачимо, вводять учнів у майбутню частково пошукову чи дослідницьку роботу, створюючи психологічно сприятливу атмосферу для подальшої дослідницької діяльності. Адже дослідницький метод має на увазі найвищу самостійність учнів. Усвідомивши проблему, вони самостійно формулюють проблемну задачу і самі її вирішують [3, 4, 5].

Безперечно, що проблемне навчання позитивно впливає на активне ставлення учнів до навчання, формує їх творчий потенціал у розв'язанні навчальних завдань, пізнавальний інтерес як мотив навчання, стимулює загальний інтелектуальний розвиток школярів. Адже знання, здобуті самостійно, мають більшу ціннісну вагу для особистості. Природно, цей метод використовується в старших класах, він не завжди реалізується в рамках одного уроку і має продовження на факультативних, гурткових і частково домашніх заняттях учнів. Це найбільш трудомісткий і, разом з тим, найбільш продуктивний метод, який дає змогу забезпечити формування дослідницьких вмінь старшокласників.

Література

1. Ван Клив Дж. 200 експериментів / Ван Клив Дж. [пер з англ.]. – Москва – 1995 р. – 256с.
2. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання та навчання: навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х.: ЇОВСі, 2002. – 400 с.
3. Махмутов М. І. Организация проблемного обучения в школе. / Махмутов М. І. [Книга для учителей]. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
4. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / Скаткин М.Н. – М., 1965.
5. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Шамова Т. И. – М.: Знание, 1979. – 96 с.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стрикун Сніжана, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Ефективність управління закладами освіти сьогодні можлива за умови врахування в процесі управління цілої низки факторів, які визначають успішність управлінської діяльності керівників освітніх організацій.

Сучасні соціально–культурні умови висувають досить високі вимоги до професійно–управлінської компетентності керівників освіти, їх педагогічної майстерності, психологічної грамотності, здатності оптимально реалізовувати управлінські функції, самостійно розв'язувати різноманітні

завдання в нестандартних ситуаціях, ефективно взаємодіяти з учасниками педагогічного процесу.

За останні десятиліття помітно зросла зацікавленість дослідників у вивченні проблеми управлінської діяльності педагогів, зокрема, професор І. Найдъонов зазначає: "В Україні проблема забезпечення якості освіти перебуває на важливому плані суспільної уваги. Ця проблема постала не спонтанно, а в тісному зв'язку з цілою низкою глобальних чинників, серед яких, по перше, вплив науково технічного прогресу на наше життя, потреба відповідних змін у підготовці фахівців ринкової економіки, по друге, курс держави на європейську інтеграцію і, як наслідок, потреба враховувати вимоги Болонського освітнього процесу". Автор наголошує на тому, що управлінське рішення в освіті має ґрунтуватися на новітніх методологічних розробках як вітчизняних, так і закордонних науковців, а також унікальних особливостях освітніх систем кожної країни.

Нині серед основних і популярних напрямів вдосконалення непростого процесу управління освітою є інноваційний менеджмент, який є неодмінною складовою стратегічного менеджменту в освіті. Інноваційний менеджмент – це сукупність принципів, методів та інструментів управління інноваційними процесами, а саме запровадженням нових ідей, знань, представлених у вигляді фундаментальних і прикладних наукових досліджень та розробок і є неодмінною складовою стратегічного менеджменту в освіті, спрямований на підвищення якості освіти.

Проблемам психології та педагогіки управління середньою освітою присвятили праці В.І. Бондар, А. Головченко, М.М. Дарманський. Дані дослідження з проблеми ефективності управлінської діяльності дають підстави констатувати, що вона здійснюється через взаємодію та спілкування людей на різних рівнях, тому очевидним є важливість соціально-психологічного підходу до аналізу даного виду діяльності.

Н. М. Заворотинська говорить про роль управлінських інноваційних технологій, до яких належать сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови для оперативного й ефективного прийняття керівником загальноосвітнього навчального закладу управлінського рішення. Вони характеризуються сукупністю модернізованих управлінських функцій керівника разом із цільовими формами і методами управління, економічними і технологічними засобами управління, котрі забезпечують не лише стабільне функціонування загальноосвітніх навчальних закладів, а й його сталий розвиток.

Важливим у процесі управління є імідж навчального закладу, який цілеспрямовано створюється, являє собою не набір випадкових компонентів, а струнку систему взаємопов'язаних якостей, інтегративну сукупність характеристик.

С. Сушко у роботі "Сучасна модель управління гімназією" виділяє такі напрямки формування позитивного іміджу закладу освіти:

"внутрішній" – у процесі формування творчого середовища та соціально-психологічного настрою в колективі, а саме:

а) обґрунтування та впровадження інноваційних підходів до діяльності членів адміністрації, вчителів, учнів (конкурси, презентації, тощо);

б) формування творчої "управлінської команди", налагодження оптимальних міжособистісних стосунків у колективі, становлення "духу" навчального закладу, почуття патріотизму у вчителів та учнів;

Крім того, С.Сушко окреслює наступні етапи формування позитивного іміджу навчального закладу:

- початковий імідж (створення особистого іміджу керівника, власної концепції закладу освіти, яка приваблювала б новизною та актуальністю; робота з кадрами, добір їх та розстановка; укладання угод із вузами, створення оптимальних умов, які забезпечували б універсальність та елітарність освіти).

- прогресуючий імідж (заходи щодо створення реклами через засоби масової інформації);

- сталий імідж (стійка позитивна суспільна думка, сформована за допомогою фактичних даних за підсумками високих результатів навчання; акредитація чи ліцензування державної програми; загальноновизнана популярність). Сучасному іміджу вчителя має відповідати еталон найвищого рівня педагогічної культури.

Нова система управління освітою поступово утверджується як державно-громадська. Вона має забезпечити прискорений випереджальний інноваційний розвиток і його умови, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя.

У Національній доктрині розвитку освіти України вказано, що сучасна система управління освітою має розвиватись як державно-громадська, вона повинна враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентноспроможність їх освітніх послуг. Діяльність освітян спрямовується на пошуки нових демократичних відкритих моделей управління освітою, що зорієнтовують освітні процеси не на відтворення, а на розвиток. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюється навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою.

Метою державно-громадського управління освітою є оптимальне поєднання державних та громадських засад в інтересах особистості, соціуму та влади. Основними його завданнями є реалізація визначених прав та обов'язків педагогів, учнів та їх батьків на участь в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами; демократизація державного управління освітою; задоволення потреб та інтересів учасників навчально-виховного процесу; розвиток погоджувальних механізмів у вирішенні загальних завдань.

Головними принципами державно-громадської моделі управління школою мають бути гуманізація, професіоналізм, науковість, адаптованість, цілеспрямованість, відкритість, толерантність тощо.

Г. Єльнікова говорить, що прийняття управлінських рішень повинне здійснюватися лише на принципах взаємної згоди між усіма ланками управління школою.

Автор статті "Сучасні моделі управління гімназією" С.Сушко зазначає про значущість принципу колегіальності в управлінні, що означає прийняття колективних рішень зі стратегічних та найбільш важливих проблем, повагу думок більшості та меншості, розвиток горизонтальних зв'язків та дружніх стосунків у колективі. Колегіальність передбачає опору на досвід і знання членів педагогічного колективу, їх участь у підготовці, розробці й обговоренні рішень, зіставлення різних точок зору, прийняття оптимального рішення. Органами колегіального управління школою є конференція, рада школи, педагогічна рада, нарада при директорі, його заступниках. Їх діяльність координується залежно від потреб колективу і завдань школи.

Якщо колегіальність пріоритетна на етапі обговорення і прийняття рішень, то єдиноначальність необхідна насамперед на етапі реалізації цих рішень (С. Сушко).

Наступним є принцип єдиноначальності в управлінні. Його реалізація спрямована на подолання суб'єктивності, авторитаризму в управлінні педагогічним процесом. Єдиноначальність базується на знаннях педагогіки і психології особистості, соціальної психології, урахуванні індивідуально-психологічних особливостей учителів, учнів батьків. Вона забезпечує чітке розмежування і дотримання повноважень учасників педагогічного процесу, дисципліну і порядок.

Реалізація принципу єдиноначальності і колегіальності в управлінні навчально-виховним процесом знаходить своє втілення в діяльності різних рад, комісій, що діють на громадських засадах; у роботі конференцій, зльотів, з'їздів, де необхідний колективний пошук і персональна відповідальність за прийняте рішення.

Ю.А. Конаржевський у визначенні менеджменту підкреслює, що він є новою філософією управління, яка підвищує роль управлінця та менеджера в суспільному житті, а також соціальну значимість професії управління. Вчений підкреслює також значення керівника як менеджера-лідера, який є носієм змін, мотивує співробітників до досягнення мети, веде інших до успіху. Автор подає розгорнуту характеристику основних рис менеджера-лідера, підкреслюючи його комунікабельність, доброзичливість, активність, толерантність, креативність, врівноваженість.

Взаємодія адміністрації школи з учнями має ґрунтуватися на повазі до особистості кожного учня, захисті його прав та демократичних свобод, на вимогливості та контролі за психологією стосунків в учнівських колективах, підтримці та допомозі у діяльності учнівських лідерів.

Звідси випливають і загальні положення щодо стосунків адміністрації навчального закладу з педагогічними працівниками:

- дотримуйтесь колегіальності у вирішенні суттєвих, важливих і перспективних завдань;
- не допускайте недовір'я до колег;
- не концентруйте посилену увагу на окремих працівниках і результатах їхньої роботи;
- не старайтесь присвоїти собі результати роботи колективу або окремих працівників;
- намагайтесь не командувати, а більше переконувати, дотримуйтесь демократичного способу керівництва;
- чіткий розподіл обов'язків, знання принципів і методів їх виконання – запорука відсутності конфліктів у колективі.

У теперішній час і соціальні норми суспільства, й вимоги, які воно пред'являє до людей, значно змінюються. Школа зіткнулася з дуже непростими проблемами: якою повинна бути нова модель і як найбільш безболісно для всіх учасників педагогічного процесу змінити свою роботу відповідно до неї. На сьогоднішній момент стосунки, що складаються в школах між учнями й учителями, не є моделлю відносин, що існують у демократичному суспільстві й, отже, можуть зашкодити молодим людям стати повноправними членами суспільства.

Ось чому, на мою думку, діяльність загальноосвітнього навчального закладу повинна організовуватися на засадах демократизму, гуманізму, на поєднанні державного управління та громадського самоврядування, впровадження колегіального стилю управління закладом освіти. Саме тому ефективна взаємодія адміністрації школи, батьків та учнів залежить від усвідомлення, планування, координації вказаних дій директором закладу освіти. В руслі цього підходу сучасна школа розглядається як організація вчителів і учнів, що не може існувати без: взаємної довіри всіх учасників педагогічного процесу, дотримання всіма етичних і моральних норм, участі всіх, починаючи з першокласників і кінчаючи директором, у спільному виробленні й досягненні цілей навчання. Зрозуміло, кожний робить це на рівні своїх умінь і знань, але вислуховуються й обговорюються думки всіх.

У даній статті не вдалось простежити еволюцію всіх підходів у різні часи щодо вирішення даного питання, проте воно ще раз пролило світло на проблему сучасної управлінської діяльності, яка є і буде актуальною завжди, шляхом розкриття теоретично обґрунтованих підходів у вирішенні цієї проблеми педагогами та психологами на сучасному рівні. Виявлено значущість іміджу навчального закладу та окреслено головні його ознаки; прослідковано місце державно-громадської системи управління на регіональному рівні, охарактеризовано принцип колегіальності в управлінні навчальними закладами та здійснено висновки щодо реалізації принципу єдиноначальності в освітньому менеджменті.

Література

1. Єльнікова Г. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г.Єльнікова // Директор школи. – 2003. – № 40–41. – С. 17-19.
2. Закон України "Про освіту". – 2003.
3. Кремень В. Державно-громадська модель управління освітніми змінами / В.Кремень // Директор школи. – 2001. – № 4. – С. 23-25.
4. Національна доктрина розвитку освіти. – 2002.
5. Сушко С. Сучасні модель управління гімназією / С.Сушко // Директор школи, гімназії, ліцею. – 2003. – № 3. – С. 24-27.

ВИМОГИ ДО ПЕДАГОГА У СПАДЩИНІ С.РУСОВОЇ ТА М.МОНТЕССОРІ

Ступак Яна, студентка факультету

Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

Діяльність видатних педагогів – С.Русової та М.Монтессорі є зразком самовідданої праці в ім'я дитини, їх спадщина актуальна і в наш час. Проблема особистості вихователя і вчителя – одна з центральних у психолого-педагогічній спадщині видатних педагогів – гуманістів ХХ століття С.Ф. Русової та М.А. Монтессорі. Незважаючи на те, що С.Русова та М. Монтессорі жили в різних країнах, їхні думки і позиції щодо особистості педагога перегукуються, доповнюючи одна одну. З одного боку, це пояснюється тим, що і С. Русова і М. Монтессорі володіли глибокими знаннями вітчизняної та зарубіжної філософії, психології, педагогіки, фізіології у поєднанні з багатим особистим досвідом, а з іншого – тим, що в основі їхньої діяльності лежали гуманістичні принципи, які мають глибокі традиції в історії української та світової філософсько-педагогічної думки, пов'язаної з іменами Я.Коменського, Й.Песталоцці, Ж.Руссо, Г.Сковороди, К.Ушинського, Я.Корчака.

Принципово важливого значення С.Ф. Русова та М.Монтессорі надавали питанням підготовки педагога, зокрема його функціям для роботи в дитячому садку. Проблема особистості педагога у психолого-педагогічній спадщині С. Русової була предметом досліджень О.В. Проскури, Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук, В.Ф. Сергєєвої, Н.В. Маліновської та інших науковців, а М.Монтессорі – І.М.Дичківської, Т.І. Поніманської, О.Хілтунен та інших.

О.В.Проскура, аналізуючи праці С. Русової, зазначає, що центральним питанням у розв'язанні проблем освіти й школи просвітителька вважала питання про підготовку вчителя. Розглядаючи соціально-економічний, правовий, загальнокультурний і професійний рівень українського вчительства того часу, вона робить важливий висновок про те, що

тільки досвідчений, щасливий, незалежний, а не змучений нестатками, безправний учитель принесе найбільшу користь і учням, і їхнім батькам.

Вказуючи на актуальність поглядів С. Русової, О.В.Проскура підкреслює, що і в наш час, коли так гостро постало питання творення школи і освіти в Україні, вивчення сучасного становища вихователя і вчителя, порівняльний аналіз його підготовки і праці в різних країнах, як це подано в роботах С.Русової, істотно допоміг би розв'язати найважливіші питання і сьогодення, й на перспективу. Такий аналіз, продовжує О.В. Проскура, допоміг би скоригувати програми підготовки вихователя і вчителя в педагогічних училищах та інститутах [8].

Є.І. Коваленко та І.М. Пінчук зазначають, що С. Русова вважала особистість вчителя (вихователя) "важливим засобом морального впливу на учнів". Крім того, продовжують дослідниці, "вчитель передусім має глибоко усвідомлювати громадянську відповідальність за результати морального становлення вихованця, мати належну теоретичну і методичну підготовку для здійснення повного циклу морального виховання..." [4].

І.Д.Дичківська і Т.І.Поніманська відзначали, що педагогіка М. Монтессорі не відокремлює особистість педагога і дитини, виходить із їх рівноцінності у вихованні і навчанні. Вона пронизана вірою в силу особистості, творчий потенціал і людський талант того, хто покликаний "керувати дітьми в їх розвитку". Вимоги до особистості і підготовки педагога є важливою складовою педагогічної системи М. Монтессорі, мета якої: "залишити дитину вільною" для її розвитку. "Дитина повинна не лише жити, як людина, але творити в собі людську особистість: у цьому проявляється її індивідуальність, її призначення", – підкреслює видатний педагог [2].

Актуальною сьогодні, зазначає І.М. Пінчук, є думка С. Русової про те, що учитель має не лише вчити учнів, але й виховувати їх характер, і найголовніше, зміцнювати їх волю і викликати свідоме ставлення до своїх обов'язків, формувати почуття відповідальності.

В.Ф. Сергєєва у своєму дослідженні зазначає, що, опрацювавши статус педагога-вихователя дошкільного закладу, С. Русова висловила цілий ряд оригінальних ідей, співзвучних сьогоденню, коли в нашій державі розробляються нові підходи до виховання дітей молодшого і дошкільного віку, робиться спроба відновлення істинно гуманного ставлення до підростаючої особистості, де гуманістичні принципи концепції національного дошкільного виховання слугують основою сучасного виховного процесу. Характер стосунків між педагогом-вихователем і вихованцями, продовжує В.Ф. Сергєєва, С. Русова розглядає з позицій "вільного виховання"; принципи організації змісту виховання орієнтує на творчий індивідуальний розвиток дитини. Педагог-вихователь в концепції С. Русової виступає як організатор, керівник процесу виховання, а не як єдиний неперевершений авторитет, якому необхідно слідувати. Тим самим, С.Русова протестує, на думку В.Ф.Сергєєвої, проти

авторитарної системи виховання. У "Керівництві до свого методу" Монтессорі висловлює свій ідеал педагога, посилюючи свою думку посиланнями на святеє письмо: "Ми тут для того, щоб дати цьому новому життю, що вступає у світ, засоби для його розвитку. На цьому завершується наше завдання. І ми повинні чекати цього розвитку з усією повагою, на яку ми спроможні". Свобода, яку дитина повинна отримати для свого розвитку – це не свавілля в її діях, а свідомо дисципліна, "дисципліна в свободі". Завдання вихователя полягає в тому, щоб дітей "дисциплінувати для діяльності, для праці, для добра". А не для пасивного сидіння й нерухомості. Марія Монтессорі тісно пов'язує проблему вільної дисципліни і проблему особистості педагога, якому належить зовнішньо пасивна, але внутрішньо досить напружена діяльна роль. Явна ж активність повинна полягати в самому явищі. Тобто у вільній самостійній діяльності дитини, яку педагог повинен спроектувати, організувати, спостерігати й аналізувати. "У моєму методі, – каже Монтессорі, – педагог мало викладає, багато спостерігає і головним чином спрямовує психічну діяльність дітей і їх фізіологічний розвиток". Але для цього педагог повинен пройти велику наукову школу.

Великого значення надавала С.Ф. Русова освіті педагога. На перше місце в цій освіті вона ставила такі науки як психологія та фізіологія. Тільки різнобічне знання дитини, на її думку, дасть можливість педагогу здійснювати індивідуальний підхід, розібратися у методах виховання і навчання маленьких дітей.

Знання педагогом психології допоможе пізнати індивідуальність кожної дитини і відповідно до того, як пише С. Русова, "...пристосувати свої вимоги та поведження – на одну впливати лише пестощами, на другу – авторитетом, ще на іншу – через її амбіцію". Щодо знань педагогом фізіології та анатомії дитячого організму, то предметом особливої уваги і невтомного піклування С. Русової була охорона здоров'я та забезпечення нормального фізичного розвитку дітей. Актуальність цього завдання С. Русова підтверджувала, спираючись і на дослідження В. Вундта, що вивчав працездатність і стомлюваність дошкільнят; і Т. Рібо, який здійснив найкращу, на думку С.Русової, класифікацію типів дитячих характерів, і психіатра Е. Крелеліна, психолога В. Штерна. С. Русова писала, що глибоке вивчення педагогом анатомії та фізіології дитини дасть можливість з певними знаннями проводити фізичні вправи й стежити за правильними фізіологічними процесами у дитини. Крім того, педагог повинен бути фізично здоровим, мати добрий характер і не хвилюватися, коли діти вередують, самоопановувати себе, коли діти неслухняні і навіть дратують. С. Русова радила педагогам ніколи не втрачати рівноваги під час спілкування з дітьми, в них підтримувати веселий настрій і самому бути веселим. Аналізуючи вимоги до рівня освіти педагога, С. Русова пише, що вихователь повинен мати "широкую схему освіти", яку зуміє використати в житті, викликаючи у дітей інтерес,

зацікавлюючи їх. Розвиваючи цю думку, вона додає, що педагог дитячого садка повинен мати "високу" освіту – загальну і фахову, а також спростовує думку про те, що для проведення педагогічної роботи в дитячих садках та для виховання малих дітей непотрібні великі знання.

С. Русова ставила вимоги і до рівня інтелектуального розвитку педагога. Великого значення надавала вона самостійному поповненню знань педагогом. С.Русова зазначала, що учитель в процесі педагогічної діяльності повинен багато читати і постійно збагачувати свої знання, бо той, хто учить, повинен сам учитись і багато знати. Саме педагога, вчителя С. Русова називала "джерелом освіти".

У працях С. Русової є ряд вимог щодо особистих рис педагога, зумовлених обраним фахом. Саме особистим людським якостям вихователя С. Русова надає найважливішого значення. Серед них вона виділяє такі як урівноваженість і терплячість, увічливість і тактовність, життєрадісність і веселість, простота і щедрість, приємність і лагідність. Але головне – глибоке почуття любові до дітей, віра в дитячу природу. С. Русова зазначала, що ці "коштовні" риси вихователя сам в собі мусить розвинути. Орієнтація на кожну дитину як на індивідуальність, особистість – одна з основних вимог до педагога, викладених в численних працях С. Русової. Згідно з цією вимогою основним завданням педагога стає не стільки виконання програм, планів, скільки виховання особистості. Саме у зв'язку з цими вимогами педагог має глибоко розуміти особливості розвитку дитини, причини випередження чи відставання, особливості поведінки, нахили тощо. С. Русова з цього приводу писала: "Поруч із загальними умовами первісного навчання стоїть ще психологічна вимога індивідуалізації навчання. ... Не може бути однакових сорок учнів та й не слід за для розвитку душі й розуму підводити їх під один ранжир, навпаки, треба саму науку ставити так, щоб кожному учневі вона давала саме те, що найближче його духовному складові, й те, що він здолає найкраще зрозуміти. Хай кожна душа, кожна голівонька одріжняється в школі своєю фарбою...".

Підкреслюючи відмінність Монтессорі-вчителя від звичайного педагога, М.Монтессорі вказує, що він не може "переробитися" із останнього: "Його слід створити заново, уникаючи педагогічних забобонів" Передусім, він повинен володіти особливим баченням дитини "в іншому духовному полі і впевнено шукати самопрояви її інтересів". Для цього необхідні два плани підготовки педагога: "Учитель, що присвячує себе дітям, повинен пам'ятати, що вони дивовижні люди й їм він зобов'язаний розумінням і повагою". Такій учительці дитина може "несвідомо робити компліменти, вважаючи її такою ж прекрасною, як її мати, яка, природно, є для неї ідеалом краси". Дитина не лише несвідомо захоплюється красою педагога: внаслідок наслідування вона слідує і моральному прикладу його, "тому особливо важливо поводитись з дітьми з усією чуйністю, м'якістю і добротою, які вчителю хочеться розвивати в дітях".

Виховання на такому ідеалі, а не на ідеологічних поглядах – істинно гуманістична цінність виховної системи М. Монтессорі.

Педагог повинен уміти спостерігати й логічно мислити, "вміти бачити". "Хто вміє бачити, починає цікавитися, і цей інтерес є рушійна сила, що створює дух ученого. Як для маленької дитини внутрішнє "Я" є точкою кристалізації, навколо якої починає складатися уся психічна форма, так і для педагога інтерес до спостережуваного явища буде центром, навколо якого сформується сама по собі вся його особистість". Гуманістична спрямованість особистості педагога полягає, насамперед, у прагненні до творчості. З одного боку, педагог повинен науково мислити, досліджувати особистість дитини в процесі її формування. А з іншого – повинен досконало володіти педагогічною майстерністю.

Зміст підготовки Монтессорі-вчителя ще за її життя описано Ю.І. Фаусек. Наприклад, програма курсів підготовки керівниць за методом Монтессорі в Неаполі (1918 р.) була дворічною і включала теорію методу Монтессорі, вивчення її праць і дидактичного матеріалу, а також загальної педагогіки, фізіології і гігієни, загальної і дитячої психології, методики викладання в початковій школі, дитячої літератури, музики для дітей. Обов'язковими були також відвідування шкіл Монтессорі й обговорення цих відвідувань. Зважаючи на те, що вихователь протягом дня дітям заміняє батьків, він повинен, – пише С. Русова, – "оточити дітей приязню, бути завжди бути справедливим і привітним, щоб і діти цього навчались".

Змістова підготовленість Монтессорі-вчителя – основа діяльності педагога, його професійної відповідності. Не випадково автор методу в низці праць підкреслювала значення спеціальної підготовки вчителя. У визначенні її змісту можна і сьогодні виходити з професійних функцій педагога, сформульованих самою М. Монтессорі.

І.М. Дичківська і Т.І. Поніманська функції педагога стисло сформулювали таким чином. Монтессорі-вчитель – це дипломований педагог, який любить дітей. Культурно і професійно зацікавлена особа. Він бажає брати участь у розробках курсів, що сприяють розвитку Монтессорі-педагогіки і своєму особистому зростанню. Він працює декілька років з одним класом, проводячи індивідуальні уроки (щонайменше три години щоранку) і групові уроки п'ять днів на тиждень; організовує батьківські збори і консультації для членів сімей, відповідає за підбір матеріалів і порядок їх утримування; готує завдання для дітей і аналізує їх виконання для того, щоб знати, що запропонувати дитині наступного разу, а також, щоб перехід її з класу в клас викликав мінімум проблем; організовує розвивальну діяльність дітей; несе відповідальність за прийняті педагогічні рішення. Педагог повинен уміти працювати на фізичному й ментальному рівні дитини, вибирати темп і стиль роботи, що підходить для неї, розмовляти спокійним, мелодійним голосом, проявляти внутрішнє відчуття порядку, бути привабливим, витончено і невимушено

рухатися, уникати зовнішньої демонстрації, авторитарних методів виховного впливу.

З метою показу вагомості та перспективності поглядів С.Ф. Русової і Монтессорі щодо підготовки та функцій вихователя і вчителя, була простежена спільність поглядів на цю проблему.

Працю педагога С. Русова і М. Монтессорі розглядали як надзвичайно складну і відповідальну. Саме вчителю вони відводили вирішальну роль у навчанні і вихованні підростаючого покоління. "В наші часи бути гарним педагогом значить бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки", – пише С. Русова, а далі додає: "Справжня садівниця мусить бути завсіди готовою всі свої плани, наміри офірувати задля добра дітей". За твердженням М. Монтессорі "Дати – промінь світла... і наше завдання... розбудити життя, залишивши його вільно розвиватися, – ось першочергова мета вихователя. У цих тонкощах необхідне мистецтво для того, щоб підказати хвилину, коли слід відсторонити всяке втручання, що може збентежити чи збити з дороги, і щоб допомогти душі, що народжується до життя, якому вона користуватиметься власними силами".

Вимоги, які ставили до вихователя, вчителя С. Русова і М. Монтессорі, умовно можна розподілити на дві групи: психолого-педагогічні і загальнокультурні. І С. Русова і М. Монтессорі великого значення надавали освіті педагога. Про освітній рівень педагога С.Русова писала, що він повинен мати "широку освіту", "високу" освіту – загальну і фахову, яку зуміє використати в житті, викликаючи у дітей інтерес і цікавість. Освітній ресурс вчителів-Монтессорі – полегшувати процес навчання, служити тим джерелом, до якого можуть звернутися діти, осмислюючи інформацію, враження та події.

Головну передумову практичної реалізації завдань виховання видатні педагоги вбачали в створенні в дитячому садку, школі атмосфери не чужого, штучного, казенного, а рідного дітям життя, поваги до особистості дитини.

С. Русова писала, що процес виховання можливий за умови, коли між педагогом і дитиною склалися довірливі, відверті взаємини, коли між ними немає страху. М. Монтессорі, зі свого боку, зазначила, що вчителька повинна лише спостерігати і скеровувати. Вона повинна бути "una paziente e una silenziosa" – терплячою і мовчазною.

Актуальність поглядів С.Ф.Русової щодо підготовки та функцій вихователя і вчителя, місця педагога у суспільстві відображена у низці досліджень, публікацій, виступів останніх років (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, В.Г. Кремінь, Н.Г. Ничкало, Г.М. Сагач, С.О. Сисоєва та ін.).

По суті, і С.Русовій, і М.Монтессорі вдалося втілити велику мрію наукової педагогіки і психології – визначити роль педагога – бути поруч з дитиною.

Вивчення психолого-педагогічної спадщини М. Монтесорі та С. Русової, їхньої виховної системи, творче використання їхніх ідей є важливою умовою професійного становлення сучасного педагога.

Література

1. Борисова З.Н. Оцінка педагогічної системи М.Монтесорі / З.Н. Борисова; Дошкільне виховання. 1996. – №5. – 14–15 с.
2. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. Марія Монтесорі: теорія і технологія / І.М.Дичківська. Т.І.Поніманська...; Київ. 2006.–303 с.
3. Катіна Л.М. Пророк від педагогіки: життя і діяльність М.Монтесорі/ Л.М.Катіна; Ехо землі.1998.– №21. – 4–7 с.
4. Коваленко Є.І.Пінчук І.М. Освітня діяльність і педагогічні погляди Софії Русової. – Ніжин, Аспект, 1998. – 214 с.
5. Коваленко О.В. Невичерпне джерело (ідеї С.Ф.Русової) / О.В.Коваленко; Управління школою. 2005. – №22–24. – 10–12 с.
6. Коваленко О.В. Спадщина С.Ф.Русової у дошкільні / О.В.Коваленко; Дитячий садок. 2006. – №4. – 1–3 с.
7. Москаленко А.О. Софія Русова (1856–1940) / А.О.Москаленко; Освіта України. 1997. – №33. – 7–9 с.
8. Проскура О. Софія Русова / О.Проскура; Педагогічна думка. 2006. – №1. – 16–17 с.
9. Хілтунен О. Практична Монтесорі–педагогіка / О.Хілтунен; Москва. 2005. – 335 с.

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

Терещенко Анжела, студентка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність дослідження. Сучасні умови вимагають нових підходів до організації навчання і виховання, які б сприяли формуванню і розвитку школяра в тісному і постійному взаємозв'язку з природним та соціальним середовищем, здатності до соціально-значимої діяльності, швидкої адаптації під час зміни життєвих обставин. Тому школа має бути зорієнтована на використання таких педагогічних технологій, які передбачають навчання та виховання активної, високо освіченої, творчої особистості, коли навчальні дисципліни розглядаються не тільки як одна зі сторін оточуючої дійсності, з якою слід ознайомити учнів, а й використовуються їх зміст, форми і методи для формування та вдосконалення таких якостей особистості, як активність, пізнавальна самостійність, здатність творчо підходити до розв'язування як навчальних, так і життє-

вих задач. Досягненню мети навчання історії та реалізації особистісно-спрямованого навчання сприяє використання дидактичних ігор.

Як свідчить проведене дослідження, у працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні аспекти проблеми використання дидактичних ігор як засобу стимулювання пізнавальної активності учнів. Так, науковцями було досліджено: психологічні підходи до використання дидактичних ігор (Н. Анікєєва, Л. Виготський, К. Грос, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, С. Рубінштейн та інші); педагогічні ідеї щодо застосування гри як методу навчання та виховання учнів (М. Кларін, А. Макаренко, В. Петрусинський, Б. Сітарська, В. Сухомлинський, В. Терський, П. Щербань та інші); питання впровадження дидактичних ігор у навчальний процес учнів підліткового віку (І. Валійова, О. Газман, О. Жорник, З. Лаврентьєва, Г. Ляпіна, В. Саюк, О. Скворчевська, Н. Слюсаренко, Д. Щербина, М. Яновська, Н. Яременко та інші).

Мета дослідження – визначити суть і класифікації дидактичних ігор у психолого-педагогічних працях, виділити ознаки та основні вимоги до організації та проведення дидактичних ігор на уроках історії.

Гра – одна з найважливіших сфер у життєдіяльності дитини, разом з працею, навчанням, мистецтвом, спортом вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості. Для педагога вона стає інструментом виховання, що дає змогу повністю враховувати вікові особливості дітей, розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкутості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку.

Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль.

За допомогою дидактичних ігор створюються психологічні передумови виникнення й розвитку інтересу до пізнавальної діяльності. Вони полягають у тому, що дитина починає виокремлювати з практичної та ігрової діяльності інтелектуальні задачі, вибірково ставиться до об'єкта навчальних зусиль, зростає її самостійність у розв'язанні завдань, цілеспрямованість у досягненні результатів.

Дидактична гра виступає інструментом розв'язання суперечностей між характером мотивації, пізнавальною спрямованістю особистості школяра та об'єктивною необхідністю оволодіння новим знанням, між сприйняттям явищ й усвідомленням їх як наукових фактів, між знаннями, які є в учнів, і тими, що мають бути, між усвідомленням одиничного й загального, елементарного та систематичного.

На підставі аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури з'ясовано, що дидактична гра, з одного боку, передбачає наявність ігрової дії, за допомогою якої формуються певні якості особистості

(увага, спостережливість, пам'ять), розвивається мислення, виявляються творчі здібності школяра, самостійність, ініціатива, а, з іншого, – розв'язує певні дидактичні завдання: вивчення нового матеріалу, повторення і закріплення вивченого матеріалу, формування трудових умінь та навичок, використання здобутих знань на практиці.

Характерні ознаки дидактичної гри:

- моделювання ситуацій навчально-виховного характеру та прийняття навчально-педагогічних рішень;
- розподіл ролей між учасниками гри;
- різноманітність рольових цілей при виробленні рішення;
- взаємодія учасників гри, які виконують ті чи інші ролі;
- наявність спільної мети учасників гри;
- колективне вироблення рішень;
- багато альтернативність рішень;
- наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри.

Аналіз наукової літератури свідчить, що не існує чіткої класифікації дидактичних ігор. Так, В. О. Оніщук розподіляє дидактичні ігри за характером матеріалу:

1. Ігри з предметами (іграшками, природними матеріалами) найбільше доступні дітям, тому що вони засновані на безпосередньому сприйнятті, відповідають намаганням дитини діяти з речами й таким чином знайомитися з ними.

Під час ігор із предметами діти ознайомлюються з їх властивостями та ознаками, порівнюють, класифікують їх. Поступово їхня ігрова діяльність ускладнюється, вони починають вирізняти, об'єднувати предмети за однією ознакою (кольором, формою, призначенням), що сприяє розвитку логічного мислення. Дітей усе більше ваблять завдання, що вимагають усвідомленого запам'ятовування кількості та розташування предметів, зобов'язують до пошуку відсутньої іграшки тощо. У цьому процесі дошкільники збагачують знання про матеріал, з якого виготовляють іграшки, про необхідні людям у різних видах діяльності предмети. Ігри з природним матеріалом організовують під час прогулянок. Вони сприяють закріпленню знань про природу, формуванню і розвитку мисленневих процесів (аналізу, синтезу, класифікації), вихованню бережливого ставлення до природи.

2. Настільно-друковані ігри, як ігри з предметами, засновані на принципі наочності, але в цих іграх дітям дається не сам предмет, а його зображення. Як і дидактична іграшка, настільно-друкована гра гарна лише в тому випадку, коли вимагає самостійної розумової роботи.

3. Словесні ігри найбільш складні. Вони не пов'язані з безпосереднім сприйняттям предмета. У них діти повинні оперувати уявленнями. Ці ігри мають велике значення для розвитку мислення дитини,

тому що діти вчатья висловлювати самостійні міркування, робити висновки, не спираючись на роздуми інших, помічати логічні помилки.

Класифікація ігор за матеріалом наголошує на їх спрямованості на навчання, пізнавальну діяльність, але вона лише поверхово розкриває основи дидактичної гри: особливості ігрової діяльності дітей, ігрових завдань, ігрових дій і правил, організацію життя дітей, керівництво вихователя. Цій меті підпорядкована класифікація дидактичних ігор, запропонована О.Сорокіною, за якою виокремлюють [6, с. 7-16]:

1. Ігри-мандрівки.
2. Ігри-доручення.
3. Ігри-пропозиції.
4. Ігри-загадки.
5. Ігри-бесіди.

1) Гра-мандрівка завжди романтична. Саме це викликає зацікавлення й активну участь у розвитку сюжету гри, збагачення ігрових дій, намагання оволодіти правилами гри й отримати результат: розв'язати задачу, чомусь навчитися. Мета гри-мандрівки – посилити враження, надати пізнавальному змісту трохи казкову незвичність, звернути увагу дітей на те, що знаходиться поряд, але залишається непоміченим. Гра-мандрівка розвиває увагу, спостережливість, полегшує подолання труднощів у досягненні успіху.

2) Гра-доручення. В основі їх – дія з предметами, іграшками, словесні доручення (зібрати разом усі предмети одного кольору, розкласти предмети за розміром, формою).

3) Гра-припущення. "Що могло б бути..?" або "Що б я зробив..?" та інші. Дидактичний зміст гри в тому, що перед дітьми ставиться задача і створюється ситуація, яка вимагає осмислення наступних дій. Ці ігри вимагають вміння співвідносити знання з обставинами, встановлювати причинні зв'язки.

4) Ігри-загадки використовуються для виявлення кмітливості. Головною особливістю загадок є логічна задача. Способи побудови логічних задач різноманітні, але всі вони активізують розумову діяльність дитини. Необхідність порівнювати, згадувати, думати, здогадуватись складає радість розумової праці. Відгадування загадок розвиває здібність аналізувати, узагальнювати, робити висновки.

5) Ігри-бесіди (діалоги). В основі їх лежить спілкування вчителя з дітьми. Гра-бесіда виховує вміння слухати питання вчителя, питання й відповіді дітей, уміння зосереджувати увагу на темі розмови, доповнювати, висловлювати міркування. Все це характеризує активний пошук розв'язання задачі.

Відповідно до характеру ігрових дій дидактичні ігри поділяють на:

– ігри-доручення – ґрунтуються на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами: підбирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо;

– ігри з відшукуванням предметів, їх особливістю є несподівана поява і зникнення предметів;

– ігри з відгадуванням загадок. Вибудовуються вони на з'ясуванні невідомого: "Впізнай", "Відгадай", "Що змінилось?";

– сюжетно-рольові дидактичні ігри. Ігрові дії, передбачені у них, полягають у відображенні різних життєвих ситуацій, у виконанні ролей (покупця, продавця, вовка, гусей та ін.);

– ігри у фанти або в заборонений "штрафний" предмет (картинку). Вони пов'язані з цікавими для дітей ігровими моментами: скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова тощо (В. Аванесова) [1, с. 53].

Функціонально всі види дидактичних ігор зорієнтовані на те, щоб навчати і розвивати дітей через ігровий задум. Ця їх автодидактична властивість зумовлює особливості роботи педагога щодо використання ігрових прийомів у розвитку дитини.

На основі аналізу наукової літератури нами виділено основні аспекти щодо класифікації дидактичних ігор, а саме: 1) *процесуальний* (за рівнем пізнавальної активності і самостійності учнів; за логікою чергування кроків гри; за способом прийняття ігрових рішень в часі; за часом перебігу гри в процесі включення її в навчання; 2) *управлінський* (за схемою організації контролю і самоконтролю; за способом оцінювання результатів і прийняття рішень; за формою проведення гри; 3) *соціально-психологічний* (за характером ігрового процесу; за включенням гри в навчальний процес; за збігом або незбігом цілей суб'єктів гри).

Існує шість основних груп умов ефективності застосування дидактичних ігор на уроках [2, с.17]:

1) умови, що забезпечують формування соціальної і пізнавальної активності як ключових особистісних характеристик підлітка;

2) умови, що забезпечують розвиток самостійності учнів: діалогова, організація діяльності у процесі гри, наявність кінцевого та проміжних результатів на різних стадіях гри, варіативність вибору завдань та початкових умов;

3) умови, що забезпечують розвиток здатності до самореалізації та саморегуляції навчальної діяльності підлітків у процесі гри;

4) умови, що забезпечують гармонійну індивідуальність особистості підлітка; доцільне співвідношення образного і логічного компонентів мислення, рівня пізнавальних потреб та можливостей щодо їх реалізації під час виконання завдань гри; розумне поєднання емоційного і раціонального, під час навчання;

5) умови, що забезпечують узгодженість особистих прагнень підлітків з суспільно-корисною спрямованістю їх діяльності;

6) умови, що забезпечують доцільне поєднання педагогічного керівництва і самостійної діяльності учнів, раціональне співвідношення

безпосереднього і опосередкованого впливів педагога та колективу на учня.

Під час організації дидактичних ігор необхідно дотримуватися таких положень [2, с.17]:

1) правила гри мають бути простими, чітко сформульованими, а математичний зміст матеріалу – доступний розумінню учнів;

2) завдання гри повинні містити достатню кількість інформації для активної мислительної діяльності підлітків на уроці, що забезпечуватиме досягнення розвиваючої та навчальної цілей уроку;

3) дидактичний матеріал, який використовується в процесі гри, має бути цікавим, педагогічно доцільним і зручним у користуванні;

4) якщо дидактична гра має характер змагання, то слід забезпечити справедливий і об'єктивний контроль її результатів;

5) кожен учень має бути активним учасником дидактичної гри;

6) якщо на уроці створюється кілька ігрових ситуацій, то їх варто чергувати за складністю матеріалу, що до них входить, або характером розумових дій, які необхідні для їх виконання; якщо на кількох уроках підряд проводяться дидактичні ігри, які вимагають аналогічних розумових дій від учнів, то за змістом матеріалу вони мають задовольняти принцип: від простого до складного, від конкретного до абстрактного;

7) необхідно дотримуватися міри використання дидактичних ігор у навчанні, щоб підлітки не звикли в усьому бачити тільки гру;

8) під час дидактичної гри від учнів слід вимагати чіткого і грамотного вираження своїх думок, проведення послідовних логічних міркувань, обґрунтовування висновків;

9) дидактична гра буде результативнішою, якщо вона закінчиться на тому самому уроці, на якому і розпочалася.

У ході використання дидактичних ігор зусилля вчителя спрямовуються не тільки на засвоєння змісту навчальної дисципліни, але й на формування понять про певні норми поведінки. Дидактичні ігри сприяють формуванню пізнавальної активності дітей, підвищують інтерес до навчання, а також позитивно впливають на діяльність особистості дитини і на міжособистісні стосунки у класі, підвищують загальний рівень згуртованості школярів.

Література

1. Артемова Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников / Л.В. Артемова. – М., 1992. – 235 с.

2. Карпова Е.В. Дидактические игры / Е.В. Карпова. – Ярославль: "Академия развития", 1997. – 240 с.

3. Коробська Г. В. Висвітлення ролі дидактичних ігор у науково-педагогічній літературі / Г. В. Коробська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – Запоріжжя: [Гуманітар. ун-т "Запоріж. ін-т держ. та муніципального упр."], 2008. – Вип. № 48. – С. 162-166.

4. Коробська Г. В. Упровадження дидактичних ігор у навчальний процес як засобу формування загальнонавчальних умінь учнів / Н. О. Ткачова, Г. В. Коробська // Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ: [Прикарпатський нац. ун-т], 2008. – Вип. XXIV: Педагогіка. – С. 309-312.

5. Коробська Г. В. Про використання дидактичних ігор у навчальному процесі сучасної школи / Г. В. Коробська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: [зб. статей]. – Ялта: [РВВ КГУ], 2008. – Вип. 20, ч. 3. – С. 219-222.

6. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду / А.И. Сорокина. – М., 1982. – 321 с.

СОФІЯ РУСОВА ПРО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Терещенко Наталія, студентка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук, професор кафедри педагогіки

Педагогічну діяльність Софія розпочала у 1871 р. Діятнадцятирічною дівчиною разом із сестрою Марією вона організувала перший у Києві україномовний дитячий садок. Про цей період свого життя Софія згадувала: "Коли я подала моє прохання тодішньому попечителеві шкільної округи Антоновичеві, він з недовірям похитав головою: "Ви самі ще дитина... Хто ж вам довірить дітей". Але все ж дав свій дозвіл". З цього часу і аж до смерті (померла 1940 р. у Празі) вона невтомно і незрадливо працювала на ниві українського шкільництва.

Ким тільки не доводилося працювати С. Русовій: вихователем дитячого садка, вчителем школи, викладачем і професором на Вищих жіночих курсах, у Фребелівському педагогічному інституті в Києві, у Кам'янець-Подільському університеті (лектором педагогіки), професором педагогіки Українського педагогічного інституту імені М. Драгоманова у Празі. Вона була членом Української Центральної Ради, головою Департаменту дошкільної та позашкільної освіти в уряді УНР, фундатором жіночого руху в Україні, співробітником багатьох журналів, співзасновником Української педагогічної академії тощо [2, с. 262].

Хоч якими б питаннями державної, наукової чи громадської діяльності не займалася С.Ф. Русова, проблеми виховання і освіти української молоді у неї завжди були на першому плані. Дітей вона вважала найдорожчим скарбом, і тому постійно піклувалася про зростання майбутнього народу. Аналізуючи стан тодішнього навчання української молоді, С. Русова гнівно засуджувала колоніальну систему освіти, яка калічила розум і душу дітей, кидала їх на розпутьтя. Школа засуджувалася нею як така, що не відповідає національному духовному складові українського

народу, а народ зневірився у такій школі. З цієї причини С.Ф. Русова все своє життя присвятила пошукам шляхів створення і розбудови української національної школи.

Куди б не кидало її життя – працюючи на Чернігівщині, в Києві, Кам'янець-Подільському, перебуваючи в еміграції, педагог–просвітитель відкриває нові школи, дитячі садки, в яких навчає дітей, допомагає вчителям та вихователям по-новому підійти до виховної справи. Прикладом творчого, мистецького розуміння освітнього процесу є створені нею український буквар, читанка, посібники з географії Європи, географії позаєвропейських країн тощо [1, с. 43].

Перу Софії Русової належать фундаментальні праці з педагогіки: "Дошкільне виховання", "Теорія і практика дошкільного виховання", "Дидактика", "Сучасні течії в новій педагогіці", "Роль жінки в дошкільному вихованні", "Моральні завдання сучасної школи", "Єдина діяльна (трудова) школа", "Нова школа" та ін.

Її невтомна педагогічна, наукова та громадська діяльність була спрямована на розробку концепції національної освіти і виховання. Українська національна школа, на думку С.Ф. Русової, має на меті виховати українськими засобами розумну, працьовиту дитину, не відірвану від свого рідного народу, а навпаки – пов'язану з ним пошаною до всього свого, знаннями того, серед чого вона виростає.

З таких дітей Україна справді мала б рідних синів – щирих робітників на ниві народній, творців її майбутньої літописної долі. Отже, національна система освіти і виховання має формувати національно свідомих громадян української держави. Ці переконання С.Ф. Русової стали нормою її життя, науковою позицією, мірилом справжньої духовної цінності.

С.Ф. Русова наполягала, щоб виховання розпочиналося з народження дитини. Засобами колискової, забавлянок, народних казок, ігор, пісень, лічилок, загадок тощо має здійснюватися прилучення дітей до національної культури та етнізація особистості. Педагог стверджує: "Нація народжується коло дитячої колиски, лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні здатна вирости національно свідомо дитина". Найдівішим засобом національного виховання Русова визнає рідне слово. Саме через слово дитина сприймає духовні цінності народу, його світобачення та світосприймання, здійснюється її художньо-образне мислення, засвоюються нею мораль, історичний досвід народу тощо.

У системі національної освіти і виховання Софія Русова надзвичайну увагу приділяла дошкільному вихованню, яке, на її думку, є мостом, що перекидається між школою і родиною. Саме в цей період закладаються цільність особистості, її устремління, нахили. Коли дитячий "ранок", пише С.Ф. Русова, проходить за несприятливих обставин, дитина виростає слабкою, з хисткою волею й небезпечними нахилами [2, с. 36].

У своїх працях "Націоналізація дошкільного виховання", "В дитячому садку", "Дошкільне виховання" та ін. С.Ф. Русова глибоко розробляє методику навчання та виховання дітей: досліджує проблеми розвитку мови і мовного навчання, науки чисел, морально-соціального виховання, підготовки педагогічних кадрів (садівниць) тощо. Не применшуючи ролі дошкільного виховання, Русова виключне значення у зрощуванні дітей надає матері, називаючи її найкращим керманичем, природною вихователькою.

С.Ф.Русова не визнає альтернативи національному вихованню, вважаючи, що тільки національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти. Вона прагне, щоб педагог не був скутий догматичними циркулярами, якими визначаються зміст освіти та добір методів навчання. Вчитель має бути розкутим і самостійним у складанні навчальної програми, у використанні форм та методів навчальної діяльності.

С.Ф. Русова виступає за панування в ДНЗ жвавого настрою, веселості, поваги, уваги і любові до дітей, де розкриватимуться всі природні задатки дитини, яка набуватиме гармонійного розвитку. Це можливо за умов, якщо виховання буде індивідуальним, пристосованим до природи дитини; національним; відповідатиме соціально-культурним вимогам життя; буде вільним, незалежним від певних вимог на ґрунті громадської організації.

У дитячому закладі весь зміст виховання має відповідати національним інтересам, враховувати освітні традиції українського народу, здобутки національної культури, особливості української дитини. Остання, підкреслює С.Ф. Русова, не дуже експансивна, вона занадто вразлива й часто-густо ховається від інших зі своїми переживаннями; до неї треба підходити з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності, треба збудити її цікавість; тоді виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чуйність. Педагог постійно нагадує вчителям про необхідність врахування індивідуальних особливостей дітей. Образно порівнюючи дітей із кущами в саду, вона підкреслює, що як серед розмаїття кущів немає двох однакових, так і всі діти різняться між собою почуттями, думками, характерами, здібностями. Вчитель та батьки мають знати своїх вихованців різнобічно і розвивати їхні духовні та фізичні сили [4, с. 86].

С.Ф. Русова розглядає навчально-виховний процес у його єдності, вважаючи, наприклад, що виховувати моральні якості окремо неможливо. На її думку, моральним вихованням має бути перейняте все навчання, все життя.

Провідним методом виховання С.Ф. Русова вважає гідний для наслідування приклад дорослих і всіх тих, з ким спілкується дитина. У зв'язку з цим, вважає вона, треба, щоб вихованці у своєму оточенні бачили якнайбільше добра і краси.

Дитина має зростати не пасивним спостерігачем доквілля, а усвідомлювати свої і чужі вчинки шляхом обмірковування, самоаналізу. Вчитель, батьки повинні використовувати кожний випадок боротьби між злом і добром, щоб виробити в дитині власні судження, давати змогу в різних обставинах життя виявляти свою "мужність, добре серце і правдиве поведіння".

С.Ф. Русова рішуче відкидає твердження шовіністів про те, що національне виховання приведе український народ до самоізоляції від європейського і світового культурного процесу. І в наш час ці ж спекуляції мають місце з боку різного роду псевдо-інтернаціоналістів. Ніби передбачаючи таке, С.Ф. Русова дає їм обґрунтовану відповідь, зазначаючи, що національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покалічені, а навпаки – дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу: воно через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів і тим приведе нас не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами і націями.

Аналізуючи світовий досвід дошкільництва, С.Ф. Русова доходить висновку, що прогресують ті народи, які збудували добре організований національний садок. За приклад вона ставить народи Німеччини, Англії, Японії, які краще за інших вичерпали у своєму вихованні власні глибокі національні скарби і надали вільний розвиток національній психології. У таких державах національне виховання виробляє у дитини, стверджує С.Ф. Русова, не подвійну хитку моральність, а міцну, цільну особу.

Національний дитячий садок, Софія Русова розглядає як виховний заклад, у якому забезпечується трансляція культури народу, до якого належить дитина. Виховання "на рідному ґрунті", "цілком реально, живе і послідовне... має в душі дитини певний ґрунт, будить її творчу діяльність, розворушує її думки і цікавість".

Показуючи надзвичайне важливе значення природознавства як засобу формування національної духовності у вихованні дитини Софія Русова подає стисло схему власної програми – які саме духовні сили дитини треба розвинути, на якому змісті і в якій діяльності.

При ознайомленні дітей з явищами природи, Софія Русова пропонує врахувати пори року, той конкретний матеріал, що дає його рідна природа.

Український дитячий садок, на думку Софії Русової, не можливий без гри, малювання, праці, ліплення. Слід зазначити, що ігри М. Монтесорі і Ф. Фребеля Русова збагатили народністю, наблизила їх до життя. Вона вважала, що за допомогою гри в дітях виховується національний характер, національна самосвідомість. Важливим фактором для своєрідного прояву дитини є її веселий настрій, життєрадісність як у родинному оточенні, та й в дитячому садку.

"Треба пам'ятати, – зазначала вона, – що кожна дитяча установа має бути перш за все для дітей хатою радості, де діти могли б вчитися без примусу, гратися, перебувати в оточенні щирої приязні, задовольняючи свої дитячі інтереси." [3, с. 23].

Таким чином виховання дітей у дошкільних закладах, з точки зору Софії Русової, має бути індивідуальним пристосованим до природи дитини, національним за змістом відповідати вимогам часу, бути не залежним від політики [4, с. 119].

Провідне місце у навчанні, фізичному і духовному зростанні дітей С.Ф. Русова надає вихователеві. Він має бути національно свідомим українцем, що володіє високим рівнем культури, педагогічними надбаннями попередніх поколінь педагогів, скарбами народної дошкільної педагогіки, здатний творчо використовувати їх на практиці. Носій добра і краси, вихователь ніколи не вживає щодо дітей кари або погроз. На переконання вихователя, любов до дітей – той ґрунт, на якому виховання досягає своїх завдань [4, с. 143].

Головним завданням вихователя С.Ф. Русова вважає розвиток самостійності дитини. Треба "не вчити дитину, не давати їй готове знання, хоч би й сааме початкове, а більш усього збудити в дитині її духовні сили, розворушити цікавість, виховати її почуття, – щоб очі дитини вміли бачити, вуха – дослухатися до всього, рученята вміли заходжуватися й коло олівців, і коло ножиць, і коло глини, й коло паперу" [1, с. 13].

Повертаючись до теми національної самосвідомості, зауважимо, вже сама Софія Русова, її особистість є явищем феноменальним. Справді-бо: народившись у шведсько-французькій сім'ї Ліндфорсів-Жерве, вона стала речником українського національного і державного відродження. Народившись у селі Олешня, на древній чернігівській землі, зростаючи серед українських селян, на лоні української природи, української мови і пісні, Софія не могла почувати себе кимось іншим, ніж українкою.

На цьому вдячному ґрунті гуманізму й українського національного альтруїзму і започаткувалася система національної педагогіки Софії Русової – система, яка за пристрасністю відстоювання ідеї національних садів не має аналогів у світовій педагогіці. Вслід за К.Д. Ушинським, педагогічна система якого теж формувалася під благодійним впливом української народної ідеології та етнічної педагогіки, Софія Русова твердо стояла на тому, що виховання успішно може здійснюватися лише за умови, коли це виховання буде національним, народним. Отже, національний дитячий садок, за глибоким переконанням Софії Федорівни є головною кузнею формування національної самосвідомості. І навпаки, чужий садок – то диявольські жорна, що перемелюють не тільки свідомість нації, а й саму націю. Сьогодні ми усвідомлюємо, що без національного садка не можливо будь-яке державне, національне й духовне відродження всього народу, що населяє землі країни. На жаль, і

в умовах незалежної суверенної України часто здійснюється безнаціональне виховання, що веде до подальшого духовного занепаду та, за висловом О. Потебні, "спідлення нації" [3, с. 78–79]. Концепція національної системи освіти і виховання С.Ф. Русової має надзвичайну актуальність для розбудови незалежної Української держави. Нею керуються держава і суспільство у розв'язанні сучасних проблем вдосконалення діяльності системи національної освіти і виховання в Україні.

Література

1. Губко О.Т. Формування національної свідомості у світлі ідей Софії Русової / О.Т. Губко // Рід.шк. – 1992. – №1. – С.13–15.
2. Дошкільне виховання; У дитячому садку: (скорочено) // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч.посіб. / втуп. Нариси та упоряд. З.Н.Борисова. – К.: Вища школа., 2004.
3. Вибрані педагогічні твори: у 4 кн. Кн. 1 / заг. Ред. Є.І. Коваленко; упоряд., прим.: Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернівці: РВК "Деснянська правда", 2008. – 240 с.
4. Коваленко Є. І, Пінчук І. М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової. – Ніжин, 1998. – 210.

КЛАСИФІКАЦІЯ ТЕСТІВ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Тимко Яна, студентка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття, в період докорінних перетворень у роботі загальноосвітньої школи, як ніколи актуальною постає проблема створення досконалої системи освіти, виховання і розвитку підростаючого покоління. При цьому, одним із головних завдань є створення ефективних форм контролю навчальних досягнень учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз спеціальної літератури показує, що в методиці навчання історії робилося багато спроб щодо вирішення проблеми організації контролю і оцінки знань. Так, вченими були визначені зміст і завдання контролю, зокрема тестового, його функції в процесі навчання; сформульовані основні вимоги до розробки контрольних завдань, самої процедури адміністрування контролю; розглянуто специфіку контролю в старших класах у середніх навчальних закладах (В. Банкевич, М. Бернштейн, М. Брейгіна, Ж. Вітковська, М. Володін, В. Гордієнко, О. Горчев, Г. Іванова, В. Кокота, Н. Крассюк, О. Куніна, Л. Лисенко, О. Леонт'єв, О. Поляков, І. Рапопорт, В. Рись).

Постановка завдання. Незважаючи на те, що в науково-педагогічній, психологічній та методичній літературі проведено багато досліді-

джен з проблеми контролю та оцінки знань, умінь та навичок учнів, проблема класифікації контрольних завдань залишається актуальною, що і зумовило загальну спрямованість нашої роботи.

Основний матеріал. Сучасне розуміння тестів і процесу тестування загалом розділяють на три рівні.

Перший – побутовий рівень. Тут тест розуміють як набір питань з варіантами відповідей, який стоїть в одному ряду з кросвордами й головоломками та використовується для розваги й задоволення пізнавальних інтересів.

Другий рівень розуміння тестування можна назвати "словниковим". При такому розумінні виділяють основні складові процесу тестування, але не враховуються особливості процедури створення, використання й аналізу тесту в процесі його застосування.

Третій рівень розуміння тестування можна назвати науковим. Він враховує особливості тестів і відображає вимоги до них, що виникають у процесі розвитку і наукового обґрунтування тестології як науки [2].

На думку В.Аванесова поняття "педагогічний тест" слід розглядати в двох значеннях:

- ✓ як метод педагогічного вимірювання;
- ✓ як результат застосування тесту в якості методу вимірювання, що складається з обмеженої множини завдань.

У своїй роботі ми дотримуємося визначення, згідно з яким тест – це інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення і заздалегідь спроектованої технології обробки і аналізу результатів, призначений для вимірювання якостей і властивостей особи, зміна яких можлива в процесі систематичного навчання [2].

Тест не є аналогом окремих завдань, екзаменаційних питань, анкет, головоломок тощо. В його основі лежить спеціально підготовлений і випробований набір завдань, які дозволяють об'єктивно та надійно оцінити властивості, що перевіряються, за допомогою використання статистичних методів.

Тест має три тісно пов'язаних складових елементи – систему завдань, документально зафіксовану технологію проведення і відпрацьовану систему перевірки, обробки та аналізу результатів.

Вважається, що тести є більш *якісним і об'єктивним* способом оцінювання учнів у порівнянні з традиційними засобами контролю. Об'єктивність тестування досягається шляхом стандартизації процедури проведення і шляхом стандартизації й перевірки показників якості завдань і тесту в цілому.

Застосування тестів орієнтовано на визначення рівня засвоєння ключових понять, тем і розділів навчальної програми, ступінь оволодіння уміннями, навичками тощо, а не констатацію наявності в учнів певної сукупності засвоєних знань. Стандартизована форма оцінки, що викори-

стовується в тестах досягнень, дозволяє співвіднести рівень досягнень учня з предмета в цілому або окремих його розділів із середнім рівнем досягнень учнів у класі, рівнями досягнень кожного з них.

На відміну від традиційних методів атестації учнів тестування психологічно є більш *м'яким інструментом*, оскільки всі учні перебувають у рівних умовах, використовуючи єдині процедури та критерії оцінки.

Проте тести досягнень не є інструментом для визначення всього спектру шкільних досягнень. Наприклад, визначення досягнень у соціальної сфері доцільно проводити за спеціальними методиками, орієнтованими на дослідження саме цих показників. Так само існують обмеження щодо аналізу способів розв'язування задач, використання розумових операцій під час пошуку відповіді [2]. Незважаючи на існуючі обмеження на сьогодні метод тестування є найбільш потужним, надійним і об'єктивним при вирішенні широкого спектру педагогічних завдань.

Застосування тестування як методу вимірювання якісних характеристик у різних сферах діяльності привело до появи та використання різноманітних тестових завдань. Класифікацію тестів пропонувало багато фахівців, користуючись різними критеріями та принципами.

Найбільш вдалою, на нашу думку, є **класифікація**, запропонована І.Булах **за принципом ієрархічної підпорядкованості ознак** [1].

I. Класифікація за *формою тестування*: а) тести для групового тестування; б) тести для індивідуального тестування.

II. Класифікація за визначенням "*що вимірюється*": а) тести знань та навичок; б) тести інтелекту; в) тести інтересів; г) тести спеціальних здібностей; д) тести характерологічні (особистісні); е) тести визначення окремих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги).

III. Класифікація за *психологічною ознакою*: а) тести досягнень; б) тести розвитку; в) тести інтелекту; г) тести загальної результативності; д) тести успішності; е) соціальні тести, які вивчають професійну здатність; є) психометричні тести особистості.

Необхідно виокремити також **класифікації групових тестів**, які використовуються в педагогіці **для визначення навчальної успішності**.

I. Класифікація за *метою застосування*: а) тести констатуючі; б) тести діагностуючі; в) тести прогнозуючі.

II. Класифікація за *видом контролю*: а) тести вхідного контролю; б) тести поточного або проміжного контролю; в) тести рубіжного або підсумкового контролю; г) тести заключного (вихідного) контролю.

III. Класифікація за *рівнем уніфікованості*: а) тести стандартизовані; б) тести не стандартизовані.

IV. Класифікація за *статусом впровадження*: а) загальнонаціональні тести; б) тести відомчі або міністерські; в) тести рівня навчального закладу; г) тести кафедральні; д) тести особисті або неформальні.

V. Класифікація за співвідношенням із нормами або критеріями: а) тести, орієнтовані на норму; б) тести, орієнтовані на групу; в) тести, орієнтовані на критерій.

VI. Класифікація за видом тестового завдання: а) тести з відкритими тестовими завданнями (завдання з відкритою відповіддю, мікро-твір-есе); б) тести з напіввідкритими тестовими завданнями (з пропусками, на доповнення); в) тести із закритими тестовими завданнями (альтернативні та вибіркові тестові завдання).

VII. Класифікація за однорідністю завдань у тесті: а) тести однорідні, тобто складаються з тестових завдань одного виду; б) тести неоднорідні.

VIII. Класифікація щодо застосування технічних засобів: а) безмашинні тести: бланкові з ручною обробкою результатів; б) бланкові тести з комп'ютерною обробкою результатів; в) комп'ютерні тести.

Заслуговує на увагу **класифікації за формами тестових завдань**, запропонована В.Шпильовим та В.Жилою [4].

Форми тестових завдань: а) *відкрита форма*; б) *закрита форма*; в) *фасетні тестові завдання*.

До закритої форми тестових завдань відносять тести: а) *з множинним вибором*; б) *альтернативні*; в) *відновлення послідовності*; г) *відновлення відповідності частин*.

До тестових завдань з множинним вибором: а) *за принципом класифікації*; б) *за принципом комуляції*; в) *за принципом циклічності*; г) *за сполученням принципів*.

До відновлення відповідності частин тестових завдань: а) *на відповідність частин*; б) *на порівняння, протиставлення*; в) *з множинними відповідями "вірно-невірно"*; г) *на причинну залежність*.

Є потреба виокремити і **класифікацію тестових завдань на основі трьох ознак**, що визначаються окремо для кожного тестового завдання:

1) за очікуваними результатами в термінах виконавських умінь;

2) за видами дій, що вимагаються від учня при виконанні тестових завдань;

3) за формами відповідей, які можуть пропонуватися учню у завданнях.

Водночас існує **класифікація М.Челишкової за типами дій**, оскільки під час тестування учень виконує п'ять основних (узагальнених) видів дій:

1) *Завдання на визначення об'єкта*. Тестові завдання цього типу використовуються при перевірці вільного орієнтування в групі схожих об'єктів: фактів, термінів, дат, процесів, понять тощо. У більшості випадків вони відповідають репродуктивному рівню – на визначення знань фактичного матеріалу.

2) *Завдання на визначення відповідності об'єктів*. Вони дають можливість визначити знання фактів, взаємозв'язків між ними, термінології, позначень тощо.

3) *Завдання на визначення послідовності (комбінації) об'єктів.* Такі завдання потребують комбінування окремих об'єктів довільної системи. Їх використовують при тестуванні на знання загальноприйнятих формулювань, визначень, правил, законів, послідовності дій (алгоритмів), послідовності подій тощо. Учень повинен вказати правильну послідовність об'єктів, які були розташовані у довільному порядку.

4) *Завдання на виконання порівняння або протиставлення.* Застосовуються для перевірки умінь розпізнавати ознаки різних явищ, ситуацій, процесів. Виконуючи такі завдання, учень аналізує запропонований матеріал, синтезує його та робить висновки. У разі аналізу запропонований до тестування матеріал поділяється на окремі частини і визначаються їхні взаємовідносини; у разі синтезу – окремі частини або елементи поєднуються в єдине ціле.

5) *Завдання на визначення причинної залежності.* Ці завдання використовують для перевірки розуміння певної причинної залежності між двома явищами, закономірностями тощо [3].

Висновки. Отже, тести є якісним і об'єктивним засобом оцінювання навчальних досягнень учнів. Педагогічні тести мають три тісно пов'язаних складових елементи – систему завдань, документально зафіксовану технологію проведення і відпрацьовану систему перевірки, обробки та аналізу результатів. Вони відрізняються різноманітністю номенклатури та призначення. Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми та передбачає подальшого розгляду.

Література

1. Булах І. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності / І. Булах. – К.: ЦМК МОЗ України, УДМУ. – 221 с.
2. Майоров А. Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Майоров. – М.: Интеллект-центр, 2002. – 296 с.
3. Чельшкова М. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие / М. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
4. Шпильовий В. Створення тестів та проведення тестового контролю якості підготовки / В. Шпильовий, В. Жила. – Луганськ: Вид-во Східноукр. держ. ун-ту, 1997. – 78 с.

РЕЛІГІЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Тимошик Сергій, студентка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

Сучасна педагогічна наука розглядає процес виховання як складне педагогічне явище, яке відбувається на основі цілеспрямованого й організованого впливу вихователів, соціального середовища на розум,

почуття, волю вихованців з метою формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості [15, с. 437]. У процесі виховання діти засвоюють певну сукупність знань, набувають практичних навичок і вмінь відповідної поведінки. Відтак, основними об'єктами виховного впливу є свідомість і підсвідомість особистості, його мотиваційна, емоційно-почуттєва і вольова сфери [15, с. 424].

Зміст виховання становлять сукупність уявлень, понять, суджень і цінностей, переконань [15, с. 446]. Останні визначають поведінку, конкретні дії, вчинки, систему взаємин в соціумі. Виокремлюють різні напрями виховання, серед яких як основні в світоглядному сенсі визначають духовне, моральне. Саме вони значною мірою диференціюють формування свідомості, світогляду – релігійного або наукового. Проте, в аспекті релігієзнавчому, в науковій педагогічній думці у різні часи домінували поняття "релігійне виховання" й антонімічні йому – "безрелігійне", "атеїстичне виховання".

У філософсько-релігійній та науковій літературі XIX – поч. XX ст. конкретного визначення поняття релігійного (християнського) виховання не існувало. Під ним розуміли процес духовного збагачення, зростання, удосконалення особистості, уподібнення до Бога, спасіння людської душі, формування такої особистості, яка б володіла християнським світоглядом, мала відповідні риси характеру, у своєму житті прагнула дотримуватись християнських морально-етичних норм поведінки [7, с. 6]. Останнє передбачало віровчення, освячення світлом знань вчення Христового, тт. релігійну освіту.

У сучасній релігієзнавчій і педагогічній літературі поняття "релігійне виховання" та "релігійна освіта" розмежовані. Щоправда, вони є взаємодіючими складовими єдиного процесу виховання як більш широкого соціально-педагогічного явища. Релігійна освіта визнана за "...навчальний процес, що зорієнтований на передачу особі певного обсягу релігійної інформації з метою підвищення рівня її релігійної освіченості, усвідомленого сприйняття змісту повного релігійного віровчення" [13, с. 275]. При цьому наголошено, що релігійна освіта не є позаконфесійною. Тобто зміст пропонованої інформації зумовлюється засадовими положеннями і межами певного віровчення.

Розрізняють загальнопросвітницьку і професійно-зорієнтовану релігійну освіту. Остання ще позначена термінами "духовна освіта" та "богословська освіта". Утім, на думку Н.Никандрова, релігійне навчання, тобто інформування, – це ще не релігійне виховання [9, с. 132]. Релігійним вихованням названо таку форму виховного впливу на особистість, яка сприяє формуванню поглядів на релігію як найвищу духовну цінність, що є єдиним визначальним фактором не лише суспільного і культурного процесу, але й життєдіяльності особи [13, с. 275–276]. А.Бойко та В.Пашенком запропоновано таке визначення цього поняття: "...соціально спеціально організований, цілеспрямований процес відпо-

відного формування особистості, що зобов'язує її вести певний спосіб життя, дотримувати віросповідань, обов'язково виконувати обряди, поста, молитви, інші норми" [10, с. 18]. Отже, розуміємо, внаслідок релігійного виховання в особистості має сформуватися релігійний світогляд як спосіб духовно-практичного освоєння й перетворення світу.

Слід зазначити, що сучасний священник Є.Шестун відокремлює релігійне, християнське виховання від виховання православного. За ним, метою Православного виховання є духовне єднання людини з Богом через воцерковлення життя людини. Воцерковлення він тлумачить як одухотворення життя, перетворення життя силою Духа Святого. "Саме в основі православної педагогіки лежить розуміння того, що поза церквою, поза церковного життя життя досягти основної мети виховання і життя неможливо" [15, с. 13]. Є.Шестун розуміє воцерковлення ширше, ніж релігійне виховання. Воцерковити – значить освятити світлом віри все коло понять і практичного життя людини, покласти в основу життя не мету розвитку особистості, а мету спасіння людської душі. Воцерковити – навчити не лише жити по-християнськи, але й мислити по-християнськи, тт. звертатися не тільки і не стільки до науки, а передусім до вчення Церкви [15, с. 14].

Близьким до поняття "релігійне виховання" є інше – "релігійно-моральне" або "морально-релігійне" виховання. У самій дефініції додано категорію "моральне", що не доповнює, а наголошує, акцентує увагу на обов'язковому узгодженні цих складників процесу виховання. Адже, на думку Т.Оленин, у релігії міститься ряд надзвичайно важливих моральних норм і приписів, вироблених поколіннями людей, принципів соціального співіснування, роздуми й спостереження над відвічними моральними проблемами людства [9, с. 116].

Сучасна дослідниця релігійно-морального виховання молоді в навчальних закладах Л.Геник пропонує власне визначення релігійно-морального виховання: "Це цілеспрямований процес, який поєднує в собі систему засобів релігійно-морального впливу на розвиток дитини, спрямований на навчання і виховання в молодій людини релігійно-морального характеру, свідомих знань про свої права та обов'язки, вчинки та відповідальність за них" [2, с. 98].

Зауважимо, у XIX – на поч. XX ст. не побутувало поняття, котре б у семантичному і соціально-політичному відношеннях протиставлялося релігійному вихованню і котре можна було б визначити як такий цілеспрямований процес виховного впливу на людину, який не передбачає схиляння в своїй основі ні до релігії (до Бога), ні проти релігії (проти Бога). У 20-х роках XX ст. у громадсько-педагогічній думці функціонувало поняття "безрелігійне виховання", яке мало ідентичне семантичне значення. Таке тлумачення дефініція "безрелігійне виховання" має і в наш час [14, с. 38]. У радянський період з'явився термін "антирелігійне виховання". Власне, визначення цього поняття радянська наука не

давала. Цей термін був уживаний лише в 20-30-ті роки ХХ ст. і не мав ґрунтовного пояснення. У працях Н.Крупської, І.Флерова та інших радянських ідеологів педагогічної науки під антирелігійним вихованням розумілася система виховання, що за своєю сутністю обов'язково передбачає антирелігійну пропаганду, тобто критику релігії в усіх її проявах.

Уже в 30-х рр. ХХ ст. термін "антирелігійне виховання" поступово заміщується іншим – "атеїстичне виховання". Радянська філософсько-педагогічна думка у зміст поняття "атеїстичне виховання" вклала формування в учнів непримиренного, базованого на знанні основ природничих і суспільних наук, ставлення до релігійно-ідеалістичного світогляду; вироблення атеїстичних переконань, уміння вести атеїстичну пропаганду, а також подолання релігійних поглядів тих учнів, які знаходяться під релігійним впливом [1, с. 99]. Іншими словами, атеїстичне виховання мало своїми складниками формування науково-матеріалістичного світогляду, а також системи атеїстичних поглядів і переконань як воєнно-антирелігійних. У 70-80-ті роки ХХ ст. радянська педагогіка оперувала терміном "науково-атеїстичне виховання", який, щоправда, був позбавлений відкритої воєвничості у своєму визначенні [1, с. 43-44].

Сучасна педагогічна наука ухиляється від уживання терміну "науково-атеїстичне виховання". Натомість такі напрями виховання, як національне, громадянське, розумове, в світоглядно-релігієзнавчому аспекті передбачають таку систему виховного впливу, яка ґрунтується на принципі науковості. Останній визначає зміст освіти і полягає у знайомстві учнів з об'єктивними основами наук, ознайомлення з основними методами науки і наукового пізнання [6, с. 226-227]. Одним із провідних напрямів виховання визнано духовне, моральне виховання.

Духовне виховання визначається через поняття духовності. Останнє історично й ґносеологічно мало два тлумачення: релігійне і світське. У релігійному аспекті духовність означає ступінь перетворення людини Божою благодаттю [5, с. 379]. Тобто духовність співвідноситься з релігійністю; духовний – той, що відноситься до Бога, Церкви, віри. У другому випадку духовність ототожнюється з пізнавально-інтелектуальною, чуттєво-емоційною та вольовою сферою особистості.

У цьому аспекті духовне, моральне виховання підростаючого покоління безпосередньо не прив'язується до феномену релігії, а базується на загальнолюдських, гуманістичних нормах і правилах етики й моралі.

В історії педагогічної теорії і практики релігійне виховання узгоджувалося з поняттями "церковна школа" і "світська школа". У дореволюційні часи в поняття "світськість освіти" вкладали значення "нецерковне", "вільне від релігії й церкви". Поняття "світськість" і "секуляризація" освіти були тотожними, ідентичними, адже з латини "секулярис" означає мирське, світське. У 20-х рр. ХХ ст. поняття "світська школа" набуло двох значень, які аж ніяк не можна назвати синонімічними. У першому випадку світською називали школу, нейтральну як до релігії, так і

атеїзму. Вважалося, що в навчально-виховному процесі недопустиме нав'язування релігійних або атеїстичних поглядів, використання форм і методів релігійного або антирелігійного виховання. Світській школі має бути притаманне саме безрелігійне виховання. У другому випадку світська школа з ідеологізованих позицій розумілася як "антирелігійна", "войовничо-безвірницька школа".

Кінець 20-х – початок 30-х рр. ХХ ст. ознаменувався перемогою принципу "антирелігійного виховання" над принципом "безрелігійне виховання". Відтак, саме друге тлумачення стало узвичаєним в царині радянської науково-педагогічної думки. Останнє, на наш погляд, стало передумовою того, що ні один тип дореволюційних навчально-виховних закладів не визнавався за світські установи, а виключно за релігійні; аналогічно характеризувався освітній процес у них, навіть в університетах. У радянські часи загалом нейтральне тлумачення поняття "світська школа" доповнювалося наступним твердженням: "відображує характер держави", що у практичному полі розумілося як боротьба з релігійними проявами [11, с. 327].

В останнє десятиліття відбулася зміна підходу до визначення поняття "світськість освіти". Зокрема, авторський колектив на чолі з професором М.Писмаником у праці "Религия в истории и культуре" вважає, що світська школа несумісна зі світоглядною войовничістю і упередженістю, вільна від пропагандистської однобокості [12, с. 18-21]. Вона не повинна формувати те чи інше ставлення до релігії, а має створювати морально-психологічний клімат толерантності, гарантувати можливість реальної свободи світоглядного самовизначення. "Світська школа – неодмінна умова забезпечення свободи совісті громадян у демократичному суспільстві" [12, с. 14].

Український педагогічний словник (1997) під "світською школою" розуміє таку школу, в якій навчання і виховання вільні від впливу Церкви і котра перебуває у віданні і під контролем світської влади [14, с. 299]. У сучасному законодавстві школа декларується саме як світська. Однак, варто зауважити, що педагогічна спільнота з метою духовного відродження школи претендує на використання значного психолого-педагогічного потенціалу релігії, що породжує дискусію й неоднозначність поглядів на релігійне виховання.

Слід зазначити, що сучасні науковці ввели в обіг й обґрунтовують ще одне поняття – "релігієзнавча освіта". Це "система освітянської роботи, метою якої є озброєння особи всією сумою знань, які має академічне релігієзнавство про природу, сутність, функціональність, історію та географію релігії" [4, с. 98]. Релігієзнавча освіта не ототожнюється з релігійною освітою, оскільки є світоглядно-плюралістичною, конфесійно незаангажованою, знайомить своїх реципієнтів з різними поглядами на релігії, без будь-яких симпатій чи антипатій розкриває сутність віровчення, особливості культу, характер історії тієї чи іншої релігійної

течії. Вона базується на принципах світськості й демократизму, цілком відповідно до положення правових державних документів. Як вважають М.Закович та А.Колодний, саме релігієзнавча освіта, на противагу релігійній чи атеїстичній, має стати однією зі складових сучасної системи державної освіти в нашій країні. Адже сучасна Україна вирізняється великою конфесійною строкатістю релігійної карти, наявністю великої кількості людей з нерелігійною світоглядною орієнтацією [4, с. 98].

Освітньо-виховний процес розглядається нами як сукупність таких основних компонентів: цільового як визначення мети; стимуляційно-мотиваційного, змістового, що включає в себе основні напрями виховної діяльності; процесуального (операційно-діяльнісного) як комплексу педагогічних засобів і форм роботи; контрольно-регулятивного та аналітико-результативного, у процесі реалізації яких відбуваються зміни в світогляді підростаючого покоління [16, с. 150]. Відтак, світоглядні засади освітньо-виховного процесу виявляються в єдності вищеназваних компонентів і зумовлюють формування світогляду окремого індивіда й суспільства в цілому в умовах педагогічної реальності.

Релігійне виховання можна означити як освітньо-виховний процес, який своєю метою передбачає формування релігійного світогляду особистості – релігійних переконань, почуттів, ідеалів та духовно-моральних цінностей; зобов'язує її вести певний спосіб життя, дотримувати віросповідних норм, здійснювати релігійні практики; наповнює відповідним змістом, використовує певні форми, методи та засоби для реалізації цієї мети та для контролю за результатами. Саме в такому значенні дане поняття вживається в нашому дослідженні.

За словами С.Гончаренка та Ю.Мальованого, світогляд загалом є категорія конкретно-історична [3, с. 48]. Тому світоглядні засади освіти, зокрема релігійні, зумовлені суспільно-політичними реаліями в конкретно-історичному розрізі. Відтак вважаємо необхідним розглянути проблему релігійного виховання в історичній ретроспективі, обмежуючись 60-ми рр. ХІХ ст. – 1917 р., як часом зміни політичних і духовно-світоглядних структур суспільства, що проектувалося на освіту й виховання підростаючого покоління.

Починаючи з другої половини ХІХ ст., дослідники підходили до проблеми релігійного виховання в освітніх закладах з різних позицій. Причинами цього вважаємо власні світоглядні орієнтації дослідників та світоглядні державно-ідеологічні установки й традиції певного історичного етапу. Перший етап охоплює період в межах 2-ї пол. ХІХ ст. – поч. ХХ ст. У цілому в аналізі й оцінках релігійного виховання підростаючого покоління при наявності протилежних поглядів переважають релігійно-світоглядні позиції дослідників.

Другий етап в історіографії відноситься до радянського періоду. Для нього визначальним є ідеологічна упередженість, певний стандартний стереотип, релятивістські трактування, перекручення, ідейно-політичні

оцінки, дослідження будувалися на основі базового на той час марксистського методологічного підходу. Окрему групу в межах цього хронологічного періоду становлять праці вчених українського зарубіжжя, котрі вирізняються спробами об'єктивного аналізу системи релігійного виховання в школі України періоду 1860-х – 1917-го років. Третій етап (з 90-х рр. по теперішній час) історіографії представлений великою джерельною базою вітчизняних дослідників історії і теорії педагогіки, історії України, соціології, релігієзнавства. Огляд і аналіз джерельної спадщини визначався з урахуванням дотичності до проблеми релігійного виховання в історії шкільної освіти України періоду 60-х рр. XIX ст. – поч. XX ст. Загалом її характеризує світоглядна нейтральність, толерантність, об'єктивність та плюралізм поглядів і оцінок.

Отже, як показав історіографічний аналіз, досліджувалися стан і розвиток шкільництва, реформування освіти, особливості державної шкільної політики, зміна світоглядних орієнтацій суспільства, ґенеза політичної, філософської і науково-педагогічної думки в Україні періоду другої половини XIX – першої третини XX століть, теоретико-методологічні основи морально-релігійного виховання в історії педагогіки. На сьогодні проблема еволюції релігійного виховання в історії шкільної освіти України означеного періоду не виділена в окремий напрямок наукових пошуків. Недостатньо розкритими залишаються функціонально-процесуальні аспекти релігійного виховання в школах України у соціально-політичних і географічних межах Російської імперії.

Література

1. Атеистическое воспитание. Вопросы и ответы / Сост. В.М. Кувенева; Под общ. ред. В.П. Поляконичко. – М.: Политиздат, 1983. – 256 с.
2. Генік Л.Я. Релігійно-моральне виховання молоді в навчально-виховних закладах Східної Галичини (кінця XIX – початку XX ст.). / Л.Я.Генік. – Івано-Франківськ, 2000. – 271 с.
3. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Світоглядні функції загальної середньої освіти. / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Педагогіка і психологія. – 1994. – №1, – С. 44-55.
4. Закович М., Колодний А. Освіта в контексті свободи совісті / Релігійна свобода: гуманізм і демократизм законодавчих ініціатив в сфері свободи совісті (міжнародний і український контекст). / М.Закович, А. Колодний. – К., 2000. С. 97-100.
5. Катехизис (Ред. коллегия; Филарет, митрополит Киевский и всея Украины, председатель Комиссии Св.Синода по вопросам христ.ед-ва; проф. прот. В. Стоиков, проректор ЛДАиС; доц. прот. И. Цыпин, секретарь Учебного Комитета Московской Патриархии). – К.: Изд-е Украинской Православной Церкви, 1991. – 416 с.
6. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. пос. / В.І.Лозова, Г.В. Троцько. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.

7. Мицишин І.Я. Моральне виховання учнівської молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької Церкви і громадськості (Галдичина, кін. XIX – 30-ті роки XX ст.) – Автореф. дис. канд. пед. наук. / І.Я. Мицишин – Тернопіль, 1999. – 20 с.

8. Никандров Н.Д. Религия и воспитание в школах России // Гуманитарные науки. / Н.Д. Никандров. – 2001. – №2. – С. 126-134.

9. Оленич Т. Проблема смислу життя в російській релігійній філософії як дидактичний принцип православної педагогіки / Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України.: Мат-ли III Міжнар.наук-практ. конф-ії. / Т. Оленич. – Острог, 1998. – С. 116-117.

10. Пащенко В.О. Православ'я в Україні: Державно-церковні стосунки. 20–30-ті роки XX ст. / В.О. Пащенко. – Полтава, 1995. – 290 с.

11. Педагогический словарь. В 2 т. – Т. II. – М: Изд-во АПН, 1960. – 766 с.

12. Религия в истории и культуре / Под ред. М.Г. Писманика. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 430 с.

13. Релігієзнавчий словник / За ред. А. Колодного, Б. Лобовика. – К.: Четверта хвиля, 1996. – 392 с.

14. Український педагогічний словник / Укл. С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

15. Шестун Е. Введение в православную педагогику. / Е. Шестун // Воспитательная работа в школе. – 2003. – №6. – С. 12-15.

16. Ягулов В.В. Педагогіка Навч.пос-к./ В.В. Ягулов. – К.: Либідь, 2003. – 360 с.

ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Топіха Віра, студентка факультету іноземних мов
Науковий керівник: **Срельнікова Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Насьогодні, змінені умови навчання потребують від учителя використання більш ефективних прийомів та методів контролю і оцінки знань, умінь та навичок і способів підвищення якості успішності учнів. Більшість дослідників, які працювали над вивченням цього питання прийшли до висновку, що тестування є ефективним способом контролю, який відповідає цілям контролю, вимогам що висувуються до нього і одним із способів підвищення якості успішності школярів.

У науковій літературі використовується багато визначень поняття "тестування", запропонованих, як правило, психологами. В Європі класичним є визначення Г. Лінерта: "Тестування – це звичайний науковий метод дослідження однієї або кількох ознак особи, які емпірично розрізняються, мета якого – визначити відносну ступінь прояву ознаки особи на основі максимального використання кількісних показників" [6, с.

9]. У педагогічних дослідженнях не можна задовольнитися цим визначенням, оскільки воно не включає критеріально-орієнтоване тестування. Більш влучними є визначення В. Візерковського: "Тестуванням можна вважати загалом всі контрольовані ситуації, в яких, по-перше, діагностично-релевантна поведінка викликається стандартними подразниками і для яких, по-друге, розроблено правила інтерпретації, що дозволяє на підставі спостережуваної поведінки зробити висновок про наявність та ступінь прояву здібностей" [6, с. 9] та К. Інгенкампа: "Тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що репрезентує передумови або результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам "співставлення", об'єктивності, надійності та валідності вимірів. Він повинен пройти обробку й інтерпретацію і бути прийнятним для застосування у педагогічній практиці" [6, с. 9].

Метою статті є з'ясування сутності поняття "тест", "тестування" та основних вимог до здійснення педагогічних вимірювань.

Тестування в педагогіці відоме дуже давно. Історики стверджують, що ще в стародавньому Китаї тестування використовувалося для оцінки рівня знань і підготовленості кандидатів на ті або інші посади. Для перевірки знань учнів тестування вперше було застосоване у Великобританії в 1864 році Дж. Фішером. Уже в 1883 році британський психолог Ф. Гальтон розробив теорію проведення тестування. А саме слово "тест" у його теперішньому змісті вперше використав у 1890 році американський психолог Дж. Кеттелл. В 1911 році німецький психолог В. Штерн придумав поняття "коефіцієнта інтелектуальності", зараз широко відоме як "IQ".

Якість будь-якого вимірювального засобу, у тому числі і тесту, визначається в першу чергу показниками його надійності та валідності.

Показник надійності свідчить про те, наскільки послідовні результати цих вимірювань. (Надійний тест повинен виключати випадковість того або іншого результату.)

Валідним вважатиметься тест, що вимірює рівень розвитку тих (і лише тих) умінь, навиків, знань, для вимірювання яких він призначався розробниками.

Валідність (практично в будь-якому вигляді) визначатиме правомірність інтерпретації результатів тестування. Очевидно, що застосування певного тесту в цілях, для яких він не був призначений, при складанні автоматично зробить його невалідним.

Тестові завдання мають відповідати низці вимог для забезпечення їх валідності:

1. Кожне тестове завдання має оцінювати досягнення важливої та суттєвої освітньої цілі. Слід уникати перевірки тривіальних або надмірно вузькоспеціальних знань.

2. Кожне тестове завдання має перевіряти відповідний рівень засвоєння знань, в тому числі вищі когнітивні рівні.

3. Умова має містити чітко сформульоване завдання. Завдання має фокусуватися на одній проблемі.

4. Варіанти відповідей мають бути гомогенними (однорідними).

5. Усі дистрактори мають бути вірогідними (правдоподібними).

6. Інформація, що міститься в одному тестовому завданні, не повинна давати відповідь на інше тестове завдання.

7. Не рекомендується використовувати як правильну відповідь чи дистрактор фразу "все з вищевказаного".

8. Не рекомендується використовувати як правильну відповідь чи дистрактор фразу "нічого з вищевказаного".

9. Умова по можливості має бути сформульована позитивно.

10. Необхідно уникати при формулюванні умови підказок типу:

- граматична невідповідність між умовою та варіантами відповідей;

- повторення у правильній відповіді слів з умови;

- використання прикладів з підручника чи лекції як тестових завдань;

- найдовша правильна відповідь;

- найдетальніша правильна відповідь;

- дистрактори, що виключають один одного;

- ситуації, коли одне тестове завдання є підказкою для другого.

11. Складатися з двох блоків:

а) блоку, що відображає зміст освітнього стандарту;

б) блоку, що відповідає програмі поглибленого вивчення предмета.

Особливу увагу слід звертати на повноту відображення змісту освітнього стандарту (мінімуму) в першому блоці.

12. Рекомендовано розробляти тест–карти (субтести) з кожного розділу навчальної програми даної дисципліни (не менш як 10 – 12 тестових завдань, а з усієї дисципліни загалом від 60 до 120 тестових завдань).

13. Необхідно мати щонайменше чотири варіанти комплектів тестів з кожного розділу курсу, використовуючи 2 варіанти для проміжного (тематичного) контролю і два – для підсумкового.

14. З кожного тестового завдання та з усього комплекту тестів має бути визначено кількість балів за правильне розв'язання даного тестового завдання (кількість балів у кожному варіанті має співпадати).

15. У всіх комплектах тестів необхідно скласти ключ з варіантами правильного розв'язання тестових завдань (еталон).

16. Найбільші можливості для аналізу якості знань та вмій учнів дає тест-карта, укладена з використанням різних типів тестових завдань. Бажано, щоб ці типи тестових завдань повторювались у тестах з кожного розділу програми та розташовувались по висхідній.

Практична реалізація цих завдань для забезпечення валідності тесту та тестових завдань передбачає насамперед проведення експертизи

тестових завдань з метою виявлення грубих помилок та усунення неточностей формулювань.

Застосування тестування як методу вимірювання привело до появи та використання, особливо в розвинутих країнах, великої кількості різноманітних тестів. Це зумовило необхідність їх класифікації. Вона здійснювалася за різними критеріями та принципами багатьма фахівцями, серед яких: В. Аванесов, А. Анастасі, І. Булах, О. Киверялг [1; 2; 4; 8].

Наведемо узагальнену класифікацію, яка, на думку авторів, найбільш однорідно структурована і за якою класи тестів згруповано за однією певною ознакою.

Отже, педагогічні тести можуть бути класифіковані за:

- рівнем уніфікації (тести стандартизовані, нестандартізовані);
- рівнем упровадження (національні, навчального закладу, вчительські);
- статусом використання (обов'язкові, пілотні, дослідницькі);
- співвідношенням з нормами або критеріями (тести досягнень, тести порівняння або тести відбору);
- видом тестового завдання (тести з завданнями закритими і відкритими) [3, с. 28].

За рівнем уніфікації тести поділяються на стандартизовані та нестандартізовані.

Розглянемо тести, класифіковані за цією характеристикою, більш детально. *Стандартизація* (від *англ.* standard – типовий, нормальний) стосовно тестування означає уніфікацію, тобто приведення до єдиних норм процедури вимірювання та показників якості тесту. Завдяки стандартизації методики вимірювання забезпечується можливість зіставлення результатів тестування, визначення тестових оцінок у відносних стандартизованих показниках, а також зіставлення тестових оцінок, одержаних за різними тестовими методиками.

Як зазначено в роботі [7, с. 36], у психологічній діагностиці під стандартизацією розуміємо два різних поняття.

У першому випадку мається на увазі стандартизація процесу вимірювання та оцінювання, а саме:

- регламентація процедури проведення тестування;
- уніфікація інструкцій, бланків тестування;
- уніфікація засобів реєстрації результатів, їх обробки та збереження;
- характеристика контингенту, який тестується;
- термін і тривалість тестування.

У другому випадку стандартизація використовується у більш вузькому значенні, визначаючи лише процес конвертації результатів тестування у шкалу оцінок.

Застосуємо термін "стандартизація" у першому розумінні до тесту.

Стандартизованим називається тест, що має комплексну характеристику, яка визначається його властивостями, процедурою вимірю-

вання і процедурою шкалювання, а також чіткою регламентацією процедури та логістики (організації) процесу тестування. Порушення будь-якого з елементів зводить нанівець усю роботу зі створення стандартизованого тесту, що значно обмежує сферу його застосування та скасовує наслідки за одержаними результатами. Якщо ви підготували якісний тест, але не забезпечили відповідної регламентованої процедури вимірювання, то отримаєте результат, який взагалі нічого не відбиває. Доречно навести думку Р. Ебеля про те, що найбільшої шкоди навчальному процесу завдають не диференційовані за співвідношенням із нормою або критерієм тести, а власне нестандартизовані тести та такі, що проведені з порушенням процедур [5, с. 17].

Стандартизації тесту передує *пілотне тестування*. Воно здійснюється на репрезентативній вибірці з метою визначення параметрів тесту та уточнення процедур тестування і є обов'язковим етапом процесу стандартизації тесту. Тривалість цього процесу для відомих тестів коливається від 5 до 10 років, а вдосконалення та оновлення тесту здійснюється постійно.

Серед основних характеристик стандартизованого тесту нижче розглянемо його довжину і психометричний комплекс параметрів якості, що утворюють фактично паспорт тесту, за яким визначається його якість.

За рівнем впровадження і статусом використання тести поділяються на загальнодержавні (національні), відомчі, або міністерські, тести навчального закладу, кафедральні, особисті або неформальні. При цьому залежно від статусу використання тести можуть бути обов'язкові, пілотні й дослідницькі.

Означена класифікація тестів визначається різними вимогами до пілотних тестувань, які супроводжують стандартизацію тестів. Так, тестуванню за загальнонаціональними тестами має передувати ретельне, неодноразове пілотне тестування на репрезентативній "національній" вибірці, оскільки результати цих тестувань здебільшого мають *адміністративні* наслідки.

За співвідношенням із нормами або критеріями тести поділяються на орієнтовані на норму та орієнтовані на критерії.

Тести, орієнтовані на норму, використовують тестову стратегію типу "мету досягнуто – мету не досягнуто". Таким чином, вони дають можливість, порівнюючи результати з деякою нормою, застосовувати їх на заліках та при інших випробуваннях, коли приймаються рішення *альтернативного характеру*: "зарахований – не зарахований", "прийнятий – не прийнятий". Тести, орієнтовані на співвідносну групу, передбачають зіставлення індивідуальних результатів тестування з результатами, отриманими на репрезентативній вибірці. Тести, орієнтовані на критерій, визначаючи індивідуальні результати, передбачають оцінювання взаємозв'язку цих результатів з попередньо встановленими критеріями.

Тести, класифіковані за цією ознакою, як визначалося раніше, репрезентують два напрями у теорії вимірювання якісних ознак: методи, орієнтовані на критерії, та нормативно-групові методи. Але, на думку провідних фахівців у галузі вимірювання Дж. Макка, В. Ханта, Р. Ебеля та Р Фріке, існує тісна взаємозалежність цих методів один від одного.

За відом тестового завдання тести бувають з відкритими та закритими тестовими завданнями.

Тести з відкритими тестовими завданнями. У таких тестах відповіді до тестових завдань не надаються ані особі, яка тестується, ані особі, яка їх перевіряє, тобто це тестові завдання з вільною формою відповіді. Їх поділяють на завдання з пропусками, завдання на доповнення, завдання з короткою відповіддю та завдання у формі структурованого есе.

Роз'яснень потребують завдання з короткою (продукованою) відповіддю. Вони можуть бути сформульовані у різній формі подання знань, але так, що запитання потребують короткої відповіді, яка є, як правило, результатом математичних розрахунків.

У тестах з *напіввідкритими тестовими завданнями* відповідь надається лише особі, яка їх перевіряє.

Тести з закритими тестовими завданнями передбачають, що варіанти відповідей до тестового завдання надаються також особі, яка тестується. Такі тести за формою відповіді можна розділити на альтернативні тестові завдання, вибіркові тестові завдання, які передбачають вибір із кількох запропонованих відповідей, і тестові завдання на визначення відповідності.

Окремо необхідно зауважити, що, незалежно від типу розробленого тесту, **класифікація** може бути здійснена **за методом тестування** залежно від **процесу, процедури** та **технології тестування**.

За методом тестування ми маємо розрізнити тестування **бланкове, комп'ютерне** та **комп'ютерне адаптоване**.

Бланкове тестування передбачає, що экзаменовані відповідають на тестові завдання шляхом внесення олівцем або ручкою відповідей у спеціальні бланки відповідей.

Під час зовнішніх, а отже, масштабних тестувань, зчитування даних з бланків відповідей здійснюється переважно за допомогою комп'ютера. Існує два типи сканерів: спеціалізовані й універсальні. Спеціалізовані сканери створено спеціально для зчитування бланків відповідей (кожної відповіді окремо).

Універсальні сканери мають широкий спектр застосування і зчитують бланк як "картинку". Перші сканери вважаються точнішими. Але останнім часом потужний розвиток універсальних сканерів щодо швидкості та обсягів зчитування робить їх конкурентними із спеціалізованими сканерами.

Комп'ютерне тестування, яке в зарубіжній літературі отримало назву computer-based testing (CBT), відрізняється від бланкового тим, що тест надається не у паперовому буклеті, а в базі даних комп'ютера. Тестові завдання відображаються на дисплеї, а відповіді вводяться екзаменованим безпосередньо з клавіатури комп'ютера для подальшого їх опрацювання на комп'ютері. Отже, для комп'ютерного тестування характерна автоматизація всього процесу вимірювання.

Метод комп'ютерного тестування має як певні переваги, так і певні недоліки порівнянно з бланковим. До головної переваги можна віднести отримання результату тестування відразу після його закінчення. Основним недоліком є необхідність мати мінімальні навички роботи з комп'ютером та в інтерфейсному середовищі тестової програми, а також велика база якісних тестових завдань як для забезпечення закритості екзаменаційного тесту, так і для забезпечення валідності змісту. Остання вимога потребує формування тесту не довільно (наприклад, рандомізованим методом), а відповідно до матриці змісту тесту (детально про матрицю змісту тесту далі).

Під час сертифікаційних і ліцензійних тестувань дорослих тестові організації усе частіше використовують комп'ютерне тестування. Водночас вступні тестування абітурієнтів у країнах, де такі тестування здійснюються, відбуваються у формі бланкових.

Окреме місце серед двох названих методів займає адаптивне тестування. Адаптивне тестування, або більш загальноприйнятий термін – **комп'ютерне адаптивне тестування** (CAT), являє собою тестування за допомогою комп'ютера, під час якого надання тестових завдань залежить від відповідей екзаменованого на попередні запитання. Звичайно, якщо екзаменована особа відповідає на запитання правильно, то наступне запитання буде складнішим. І навпаки, якщо екзаменований відповідає неправильно, то наступне запитання буде легшим. Отже, тест "орієнтується" на рівень здібностей екзаменованого [9, с. 83].

Таким чином, можна зробити висновок, що тест – це сукупність взаємопов'язаних завдань зростаючої складності, що дає змогу надійно та валідно оцінювати знання або будь-які інші психолого-педагогічні характеристики, а тестування як метод є одним із ефективних способів контролю якості освіти. Метод тестування передбачає, що інструментом вимірювання є тест, складений із тестових завдань, які, в свою чергу, повинні відповідати наступним вимогам: завдання повинні бути реально наближені до змісту предмета, з якого відбувається тестування, повинні оцінювати досягнення важливої та суттєвої освітньої цілі, перевіряти відповідний рівень засвоєння знань, умова має містити чітко сформульоване завдання та уникати при формулюванні різного роду підказок, дистрактори мають бути правдоподібними. І лише при дотримванні всіх вимог і критеріїв тестування створює великі можливості для організації ефективного і якісного контролю, який, разом з іншими складниками процесу навчання, може забезпечити успішне досягнення цілей навчання.

Література

1. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий Учебное пособие / В. С. Аванесов. – М.: Иссл.Центр Гособразованія СССР по проблемам качества подготовки специалистов, 1991. – 155 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование Пер. с англ. в 2 кн. / А. Анастаси. – М.: Педагогика. Кн. 1. – 1982. – 316 с.
3. Агрусті Г. Основи педагогічного оцінювання. Частина 1. Теорія / Г. Агрусті, Л. Артемчук, І. Булах, Дж. Вілмут, Т. Лукіна, М. Мруга. – К.: Майстер-клас", 2006. – 113 с.
4. Булах І. Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності / І. Є. Булах. – К.: ЦМК МОЗ України, УДМУ, 1995. – 221с.
5. Булах І. Є. Система управління якістю медичної освіти в Україні. [Монографія] / І. Є. Булах, В. Ф Волосовец, Ю. В. Вороненко. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2003. – 212с.
6. Булах І. Є. Створюємо якісний тест: Навчальний посібник / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К.: "Майстер-клас", 2006. – 160 с.
7. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К.: Наук. Думка, 1989. – 197с.
8. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн: Залгус, 1980. – 334 с.
9. Howard Wainer etc. Computerized Adaptive Testing. A primer. Lawrence Erlbaum Associated, Publishers, 1990. – 300 с.

ІСТОРИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО – ЯК ДІЙОВИЙ ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Удовик Н., студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

В умовах динамічних перетворень у сучасному суспільстві особливу увагу привертають проблеми, пов'язані насамперед з використанням народознавчих засобів формування зростаючої особистості. У "Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти" підкреслюється, що одним із основних завдань виховання в середніх закладах освіти є "розвиток почуття любові до Батьківщини і свого народу як основи духовного розвитку особистості, шанобливе ставлення до історичних пам'яток, активна діяльність школярів по поліпшенню умов життя в рідній місцевості, підвищенню матеріального і духовного рівнів життя народу, дійова участь у розбудові держави й духовному оновленні суспільства". Доречно зазначити, що у наш час активізуються пошуки змісту і форм вивчення рідного краю у загальноосвітніх школах. Природно, що все це вимагає кардинальних змін як у завданнях, змісті, так і в формах організації навчальної та позанавчальної роботи, а також в

удосконаленні форм пошуково-краєзнавчої діяльності учнів і підготовки до цієї роботи майбутніх учителів [6, с. 4].

Краєзнавство в школі є одним із джерел виховання гідних громадян України, формування справжніх будівельників свого майбутнього. Воно допомагає дітям усвідомити нерозривний зв'язок, єдність історії свого села чи міста з історією та сьогоденням країни; відчуті причетність до них кожної людини, кожної родини; визнати своїм найпершим обов'язком, честю стати гідним послідовником кращих традицій рідного краю. Через призму дослідження подій в окремих місцевостях краєзнавство сприяє глибокому і всебічному вивченню яскравої, але непростої історії нашої Батьківщини, осмисленню її ролі на тлі європейської і світової культури, прилученню підростаючого покоління до духовної та історичної скарбниці свого народу.

Краєзнавство належить до нового типу міждисциплінарного знання, що складається у сучасній науці, і включає в себе географічні, історичні, економічні, демографічні, біографічні, фольклорні, літературознавчі, соціологічні, екологічні, музеєзнавчі, бібліографічні аспекти. Об'єднуючим компонентом є те, що вся ця інформація стосується однієї місцевості. Взаємодія у краєзнавчій роботі різноманітних видів людського знання і діяльності сприяє поступовому формуванню науково – теоретичного ядра краєзнавства у тісному зв'язку із загальнокультурною просвітницькою роботою. До напрямків такої роботи можна віднести збереження матеріальних пам'яток, збір аудіо – та відео – спогадів, складання родоводів тощо. Активним учасником цієї роботи повинна бути учнівська молодь [1, с. 12].

Для ефективною краєзнавчої роботи необхідно керуватися:

- способами активізації учнів у цій роботі;
- можливостями педагогічних технологій, групових методів та індивідуальних форм навчання;
- дослідницькими краєзнавчими уроками, які мають суттєві переваги над традиційними;
- існуючими технологіями моделювання наукового краєзнавчого дослідження;
- можливостями для формування в учнів дослідницьких вмінь;
- установкою на кінцевий результат залучення учнів до краєзнавчої роботи – цілеспрямований розвиток їх особистості.

Таким чином, історичні події, факти, біографії видатних земляків розглядаються як призма, через яку можна найповніше відтворити картини життя людей певної епохи; урок перетворюється на спільне з учнями краєзнавче дослідження [8, с. 81].

Особливостями використання краєзнавства у навчально-виховному процесі є те, що:

- змінюється роль учителя, як керівника навчально-виховного процесу (учень сам стає керівником краєзнавчого пошуку);

– перевага надається дослідницьким комунікативно – діалогічним та моделюючим формам роботи;

– основою краєзнавчої роботи є не засвоєння певної суми знань, а розвиток особистості та опанування продуктивними способами діяльності;

– максимально використовується особистий досвід учня, розвивається його творче мислення, зростає його внутрішня мотивація отримання нових знань та навичок;

– зміст краєзнавчої роботи з прикладної площини переходить в більш теоретичну;

– визнається існування "білих плям" та "відкритих проблем";

– домінує позитивний виклад матеріалу.

Тобто, це говорить про те, що учень, займається краєзнавчим пошуком з власної ініціативи, йому дійсно цікава історія своєї малої Батьківщини. Він це робить не виконуючи домашнє завдання в більшості випадків без ініціативи школи, загалом і вчителя, зокрема. [7, с. 4]

На основі вивчення досвіду організації і проведення краєзнавчої роботи була розроблена система методичної роботи з краєзнавства. Вона передбачає: покращення рівня знань, умінь і навичок учнів; поглиблення історичної пам'яті про минуле рідного краю і тим самим сприяє вихованню любові до нього.

Розроблені програма і методичні рекомендації проведення факультативних занять з краєзнавства включають в себе різноманітні форми і методи навчання, зорієнтовані на поглиблене вивчення краєзнавчих об'єктів учнями. Серед них визначальними є: методичні схеми і рекомендації вивчення краєзнавчих об'єктів; екскурсії до краєзнавчого музею; тематичні розповіді екскурсовода і керівника факультативу; навчально–практичні роботи, лабораторні (з документами, архівними матеріалами з історії краю); зустрічі з ветеранами війни, національно–визвольного руху українського народу; практикуми в місцевому архіві; тематичні походи та експедиції; конференції з історії краю; організація книжкових тематичних виставок і занять з бібліографії краю; робота з краєзнавчими текстами; дидактичні ігри з краєзнавства; ярмарки народних пісень, приказок, предметів побуту [2, с. 30].

Для вчителя, який організовує вивчення історії рідного села (міста) рекомендуємо таку послідовність цієї роботи:

1. Розповідь про першу історичну згадку про село (місто).

2. Розпочати збір матеріалів про історію села (міста) або якщо вони зібрані, то їх підготовку(або вивчення) здійснити у такій послідовності:

– історичні відомості про заснування і назву села (міста);

– як здійснювалась його забудова;

– перші поселенці і їхні заняття;

– як зростала чисельність жителів;

– умови життя, національний і соціальний склад населення;

– вулиці і площі населеного пункту, їх назви та історія;

- які визначні історичні місця знаходяться у вашому селі (місті);
- формування архітектурного обличчя села (міста);
- визначні особистості – вихідці з рідного села (міста).

В процесі виконання цієї роботи періодично з учнями проводяться бесіди на тему: "Історія села (міста) – історія нашої Батьківщини", "Роль і місце вивчення історії села(міста) в нашому житті", "Історія села (міста) в народних піснях, переказах, легендах, віршах, оповіданнях" [3, с. 27].

Поглиблюється вивчення певного краєзнавчого об'єкту з учнями і під час тематичних екскурсій до краєзнавчого музею села (міста). Підсумком роботи, своєрідним звітом можуть бути учнівські реферати, до написання яких ставляться певні вимоги: різноманітність тем, відображення в них всієї специфіки краєзнавчої роботи, самостійність у роботі над рефератом, збір і оброблення матеріалу, його систематизація, написання і захист реферату.

Аналіз педагогічної, історичної і методичної літератури, дозволяє стверджувати, що краєзнавча робота учнів є стійким педагогічним явищем загальноосвітньої школи України [5, с. 48].

На основі дослідження науково-педагогічної літератури, архівних документів, педагогічного досвіду виявлені численні форми позакласної і позашкільної роботи з краєзнавства. Це гуртки, екскурсії, подорожі, походи, експедиції, вікторини, конкурси та інші споріднені за змістом і завданнями заходи, які в контексті ідеології того часу були спрямовані на вивчення школярами рідного краю під керівництвом вчителя. Важливе значення у формуванні любові до Батьківщини має історичний музей, який повинен бути обов'язково. Музей – центр виховної та позашкільної роботи з учнівською молоддю, де проводяться виховні години, тематичні вечори, історико–краєзнавчі конференції, уроки історії, народознавства, вечори з ветеранами війни, народними умільцями, письменниками тощо. Також розвивають історичну уяву екскурсії в історичні куточки населеного пункту [10, с. 142].

Вивчаючи природу, пам'ятки історії чи культури, працюючи з літературними, музейними чи архівними документами, учні набувають знань про свій край, оволодівають певними практичними вміннями і навичками, роблять власні відкриття імен, подій, фактів, процесів і явищ, систематично прилучаються до посильної суспільно корисної праці, виконують доручення дослідницько-інформаційного характеру від базових господарств, наукових установ, громадських організацій.

На основі аналізу теоретико-методологічних і концептуальних засад виховання у національній системі освіти встановлено, що краєзнавство в школі ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації, системності, науковості і культуровідповідності. Його зміст формується навколо таких базових елементів як природа, історія, соціальна сфера, що мають територіальну єдність у межах незначних за розмірами адміністративних одиниць. У цьому контексті краєзнавча робота є тим засобом виховання,

де на основі вільного вибору і необмежених можливостей для творчості, особистість опановує знаннями про різні сфери матеріального і духовного життя людей, локально близьких територій та набуває на цій основі певного соціального досвіду [9, с. 151].

Шкільне краєзнавство ми розглядаємо у трьох взаємозв'язаних аспектах: а) як систему знань про рідний край, адаптованих до вікових особливостей дітей; б) як підхід (принцип) у викладанні навчального матеріалу; в) як напрям практичної діяльності, спрямованої на всебічне пізнання рідного краю. Його методика відповідно диференціюється, залежить від форми і поділяється на методику вивчення курсу "Рідний край", методику використання краєзнавства на уроках та методику поза-класної і позашкільної краєзнавчої роботи. Одночасно виявлено деякі проблеми в організації вивчення цього курсу. До них, передусім, належить недостатнє теоретико-методологічне обґрунтування змісту, форм і методів його реалізації у навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи. Внаслідок цього, курс "Рідний край" вважається як складова шкільної географії. Однак, з точки зору сучасних уявлень про українське національне краєзнавство та аналізу результатів нашого дослідження, цей курс має рівномірно презентувати знання про рідний край в площині географічного, історичного і соціального краєзнавства [4, с. 17].

Література

1. Баженова Л. Рівень сформованості громадянських і патріотичних якостей в учнів: Програма вивчення // Психолог. – 2003. – №18–19. – С. 11–13.
2. Гарнійчук В. М. Прогностична модель виховання патріотизму старших підлітків у позаурочній діяльності // Рідна школа. – 2008. – №11. – С. 30–33.
3. Дмитрієва Л.Г., Черноіваненко Н.М., Методика виховання в школі: Київ, 2000р. – 320 с.
4. Ефремова Г.А. Народная культура и патриотическое воспитание школьников // Воспитание школьников. – 2005. – №8. – С.17–18.
5. Історичне краєзнавство / Під ред. М.Н. Матюшина. – М.,1980. – с. 48.
6. Петронговський Р. Р. Патріотизм старшокласників: новітні технології виховання // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. – 2006. – №11–12. – С. 4.
7. Петронговський Р.Р. Структура почуття патріотизму старшокласників // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. – 2006. – №3. – С. 2–7.
8. Пикало В. В. Формування у шкільної молоді особистісних рис громадян України, носіїв національної культури // Шкільна бібліотека. – 2009. – №5. – С.81–83.
9. Русаков Л. Ф. Сельський музей как средство патриотического воспитания детей // Мир образования – образование в мире. – 2005. – №3. – С.148–153.
10. Старікова К.Л. Народні обряди і обрядова поезія, Львів: Відділення пед. Суспільства, 1994. – 150 с.

ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНО ЗДОРОВОГО ПОКОЛІННЯ

Філь Валентин, студент історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Актуальність дослідження. Соціально-економічні перетворення в Україні, глобальна екологічна криза актуалізували проблему збереження фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я підростаючого покоління. Сьогодні досить гостро постає необхідність розробки і запровадження конкретних дій, спрямованих на покращення здоров'я підлітків та молоді. Одним із ефективних шляхів вирішення цього завдання є створення умов для формування здорового способу життя молодих людей через сприйняття ідеалу і норм здорового, багатоманітного та щасливого життя кожного з них і усвідомлення негативного впливу наркотичного, токсичного, алкогольного, нікотинового отруєння на організм, психіку тощо.

Аналіз наукових праць свідчить про відсутність однозначного підходу до проблеми формування здорового способу життя. Проте різні визначення, класифікації здоров'я, здорового способу життя в цілому не суперечать одне одному, а навіть взаємодоповнюють, взаємопідсилюють і дозволяють розглядати їх з різних позицій. Так, різні напрями виховної роботи в школі по формуванню здорового способу життя розробляли Г.І.Власюк, О.Д.Дубогай, В.Г.Кузь, С.О.Свириденко, А.Л.Турчак; психологічні особливості виховання особистості розглядали І.Д.Бех, Н.Ю.Максимова, С.К.Масгутова, І.В.Нікітіна, Р.Ф.Пасічняк, І.М.Романишин, М.В.Савчин, Л.С.Ульяницька; питанням формування ціннісних орієнтацій підлітків приділяли увагу С.В. Лапаєнко, О.Ф. Турянська, К.Н. Шамлян; становлення соціальної активності підлітків знайшло відображення у працях К.М.Власова, В.П.Землянухіна, М.С.Китаєва, О.Г.Карпенко, Н.Д.Пономарчука тощо.

Мета статті полягає у виявленні особливостей процесу формування здорового способу життя як передумови соціального становлення особистості підлітка.

Незважаючи на те, що цінність здоров'я у всі часи є досить великою й не потребує наукових переконань, активна життєва позиція, спрямована на його збереження та зміцнення, у багатьох людей не відповідає розумінню важливості цієї проблеми. У зв'язку з цим гостро постає завдання формування здорового способу життя як умови збереження української нації, перспективи справжнього духовного оновлення наступних поколінь, запоруки якісних перетворень у масштабах держави.

Взаємозв'язок між способом життя і здоров'ям найбільш повно відображено в понятті "здоровий спосіб життя", яке є інтегративним утворенням, що передбачає поєднання внутрішнього і зовнішнього світу

індивіда. Аналіз наукових праць свідчить про відсутність однозначного підходу до визначення сутності поняття "здоровий спосіб життя".

Так, А.Лаптев розуміє під ЗСЖ комплекс оздоровчих заходів, що забезпечують гармонійний розвиток і зміцнення здоров'я, підвищення працездатності людей, продовження їх творчого довголіття [1].

Воронін Д. трактує дане поняття як спосіб життєдіяльності, що відповідає генетично обумовленим типологічним особливостям людини, конкретним умовам життя і спрямований на формування, збереження та зміцнення здоров'я й на повноцінне виконання людиною її соціально-біологічних функцій [2].

Альошина П. розглядає ЗСЖ як систему індивідуальних проявів особистості (моральних, духовних, фізичних) у різних сферах діяльності (навчальній, побутовій, суспільній, комунікативній), що відображає ставлення до себе, соціального середовища, навколишньої природи з позиції цінності здоров'я і сприяє збереженню стійкості організму відповідно до віку, максимальної активності особистості у повсякденному житті та професійній діяльності.

Для нашого дослідження важливим у теоретичному і методичному аспектах є визначення складових здорового способу життя. Аналітичні пошуки вчених у напрямі з'ясування сутнісних характеристик структури здорового способу життя свідчить про багатоаспектність цього поняття.

Зокрема, В.Лозинський, досліджуючи проблему формування здорового способу життя, виділяє такі структурні компоненти цього феномену: оптимальний руховий режим; збалансоване харчування; бажання опанувати мистецтвом бути здоровим; сприятливий психологічний клімат; відмова від шкідливих звичок; загартування.

Складовими здорового способу життя, на думку С.Лапаєнко, є різноманітні компоненти, що стосуються усіх сфер здоров'я – фізичної, психічної, соціальної і духовної. Найважливіші з них такі:

- харчування (зокрема, споживання якісної питної води, необхідної кількості вітамінів, мікроелементів, протеїнів, жирів, вуглеводів, спеціальних продуктів і харчових добавок);
- побут (якість житла, умови для пасивного і активного відпочинку, рівень психічної і фізичної безпеки на території життєдіяльності);
- умови діяльності й праці, безпека не тільки у фізичному, а й психічному аспекті, наявність стимулів і умов професійного розвитку;
- рухова активність (фізична культура і спорт, використання засобів різноманітних систем оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня фізичного розвитку, його підтримку, відновлення сил після фізичних і психічних навантажень).

Потрібно зазначити, що всі структурні компоненти ЗСЖ необхідно розглядати в комплексі, бо лише такий підхід дає можливість правильно розкрити значення того чи іншого компонента для збереження і зміцнення здоров'я людини.

Важливе значення для з'ясування проблеми формування ЗСЖ має визначення чинників, які детермінують його. Питання впливу різних факторів на процес формування моральних цінностей здорового способу життя вивчав Д. Касенок. Вчений стверджує, що здоровий спосіб життя зумовлений *зовнішніми* (соціальне середовище, культура, матеріальні, побутові і природні умови) і *внутрішніми* (мотиваційно-ціннісна сфера особистості, її ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, ставлення до здорового способу життя, індивідуальні якості й особливості) факторами, які сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю особистості

Доповнює уявлення про підходи щодо дослідження факторів, які впливають на процес формування здорового способу життя точка зору О.Жабокрицької. Дослідниця виділяє:

Об'єктивні фактори:

- передумови для ведення здорового способу життя (раціональне харчування, заняття фізкультурою і спортом, відпочинок);
- сприятливе середовище існування (повітря, вода, географічні умови життя людини, рослинний і тваринний світ, безпечні умови праці);
- економічні та інші стимули, що зумовлюють потребу людини дотримуватись здорового способу життя;
- стан процесу пропаганди здорового способу життя.

Суб'єктивні фактори:

- спадкова біологічна основа;
- психічні почуття, настанови;
- стереотипи мислення і свідомості;
- національний менталітет;
- спрямованість поведінки на попередження шкідливих звичок.

Формування ЗСЖ здійснюється на трьох рівнях:

- соціальне: пропаганда ЗМІ, інформаційно-просвітницька робота;
- інфраструктурному: конкретні умови в основних сферах життєдіяльності (наявність вільного часу, матеріальних засобів), профілактичні установи, екологічний контроль;
- особистісному: система ціннісних орієнтацій людини, стандартизація побутового укладу.

Формування ЗСЖ як процес засвоєння певного способу життєдіяльності передбачає: усвідомлення цінності здоров'я та настанову на ЗСЖ; оволодіння знаннями про основні засади ЗСЖ; набуття вмінь урівноваження зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на здоров'я (спілкування, поведінки в умовах небезпечних і конфліктних ситуацій); навичок раціональної організації повсякденного життя (ритму праці й відпочинку, режиму харчування й рухової активності, особистої гігієни, викорінення шкідливих звичок).

Здоров'я людини великою мірою залежить від обсягу її знань і практичних умінь використанні оздоровчих сил природи (в тому числі й холоду) для зміцнення здоров'я і профілактики захворювань. Свідоме

застосування загартовуючи процедур потребує від дитини певного рівня фізичного виховання. Воно формується в учнів протягом усіх років навчання в школі.

Вчителі і батьки повинні постійно підкреслювати роль загартовування у запобіганні хворобам, зміцненню здоров'я дітей, спонукати їх до систематичності використання загартовуючи процедур. Дані досліджень учених та нагромаджений практичний досвід свідчать про те, що ефективність таких загартовуючи процедур, як обтирання, обливання водою, прийняття душу, водні ванни в поєднанні з сонячними та повітряними ваннами дуже висока.

Серед засобів фізкультурно-оздоровчої роботи дуже важливе значення мають гігієнічні вимоги і умови. Сюди відноситься твердий режим дня, під яким розуміється строго складений розпорядок повсякденного життя, раціонального роз приділення часу праці і відпочинку, сну і харчування.

Точне виконання режиму дня виховує в людині такі цінні якості як дисциплінованість, акуратність і організованість. В режимі дня також передбачається строгий порядок і час для харчування, відпочинку і підготовка до сну.

Оптимальний руховий режим – це одна з найважливіших умов формування здорового способу життя. Його основу складають систематичні заняття фізичними вправами та спортом, які ефективно вирішують задачі укріплення здоров'я й розвиток фізичних здібностей молоді, збереження здоров'я та рухових навичок, підсилення профілактики несприятливих вікових змін. При цьому фізична культура і спорт виступають як важливі засоби виховання.

Основними якостями, що характеризують фізичний розвиток людини, є сила, швидкість, спритність, гнучкість та витривалість. Удосконалення кожної з цих якостей сприяє також і укріпленню здоров'я, але не в однаковій мірі.

Для ефективного оздоровлення й профілактики хвороб необхідно тренувати й удосконалювати в першу чергу саму цінну якість – витривалість у сполученні з загартовуванням та іншими компонентами здорового способу життя, що забезпечить організму, який розвивається, надійний щит проти багатьох хвороб.

Особливу роль у формуванні уявлення та вироблення способу життя відіграє сім'я. Вона має двосторонній вплив на спосіб життя молоді людини. З одного боку, виступає як захисний чинник, що перешкоджає появі та розвитку шкідливих звичок, з другого – як чинник, що проковує розвиток цих звичок. Саме батьки є одним з основних джерел інформування дітей, підлітків та молодих людей щодо здорового способу життя, хоча із віком питома вага тих, хто обговорює ці проблеми з батьками, зменшується.

Стилізований спосіб є механізмом формування особистості, що проявляється через вплив вікової субкультури. Група однолітків – один з найбільш вирішальних механізмів соціалізації підлітка. Її вплив на формування потреби здорового способу життя досить помітний і може носити як соціально позитивний, так і асоціальний характер. Про вплив друзів на формування здорового способу життя свідчить, що серед чинників, які утримують респондентів від паління, домінуючим є такий, як "мої друзі не палять"(33% у 10–14 річних, та 21% у 15–18-річних).

Формування здорового способу життя молоді – складний процес, ефективність якого залежить від таких важливих складових: 1) виховання в учнів інтересу до знань фізичними вправами; 2) озброєння їх знаннями з фізичної культури, фізіології, гігієни людини та вироблення на їх основі переконань в необхідності систематично займатися фізкультурою; 3) практичне навчання учнів кожен день самостійно займатися фізичними вправами; 4) створення позитивного мікроклімату в колективі навчального закладу; 5) підвищення педагогічної культури батьків (консультування батьків та сімей із питань сімейних конфліктів, взаємин між поколіннями, витоків конфліктів у сім'ї тощо); 6) підготовка фахівців, які працюють із молоддю, у сфері охорони здоров'я, освіти, розваг тощо; 7) інтеграція та координація зусиль державних і громадських організацій, релігійних організацій щодо широкого поля діяльності у сфері формування здорового способу життя учнівської молоді; 8) залучення засобів масової інформації щодо пропаганди здорового способу життя, орієнтації молоді на кращі здобутки духовної спадщини, популяризації притаманних українському народові загальнолюдських цінностей, запобігання негативному впливові на систему цінностей інформації, що містить елементи жорстокості та насильства; 9) розроблення інформативно-освітніх програм, тренінгів, шкіл та матеріалів, орієнтованих на формування життєвих навичок, які ведуть до збереження, зміцнення та відтворення здоров'я.

Таким чином, здоровий спосіб життя може взагалі стати потужним соціальним інститутом, який би регулював норми та правила здорового життя громадян нашої країни. Але це дійсно стане можливим тоді, коли зміняться самі засади життя суспільства, коли суспільство стане більш гуманістичним, а держава поставить соціальні пріоритети як найважливіші. Перетворення населення України у найздоровіший та найзаможніший народ цілком може стати основою національної ідеї та державної політики.

Література

1. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів / В.І.Бобрицька. – Полтава, 2006. – 432с.

2. Воронін Д.Є., Окса М.М. Загальнопедагогічний і психологічний аналіз сутності і компонентів здорового способу життя студентів економічних

спеціальностей / Д.С.Воронін, М.М.Окса // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми. фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 6. – С. 3-21.

3. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді. Затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 21 липня 2004 року № 605. – 15 с.

4. Лохвицька Л.В., Андрущенко Т.К. Дошкільникам про основи здоров'я: [навчально-методичний посібник] / Л.В.Лохвицька, Т.К.Андрущенко. – Черкаси: Відлуння-плюс, 2004. – 208 с.

5. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи / О.Яременко, О.Балакірева, О.Вакуленко та ін. – К.: Український інститут соціальних досліджень, 2000. – 207с.

6. Яременко О., Вакуленко О., Жаліло Л. та ін. Формування здорового способу життя: [навч. посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців] / Українсько-канадський проект "Молодь за здоров'я"; Український ін-т соціальних досліджень / Р.Я. Левін (упоряд.). – К., 2000. – 232 с.

ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНО ЗДОРОВОГО ПОКОЛІННЯ

Хілобок Марина, студентка філологічного факультету

Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Проблема фізичного виховання є досить актуальною у сучасному навчально – виховному процесі. Здоровий спосіб життя є важливою складовою фізичного виховання школярів. Формування свідомості та культури здорового способу життя підлітків є першочерговим завданням, оскільки саме у молоді роки відбувається сприймання певних норм та зразків поведінки, накопичення відповідних знань та вмінь.

Над розв'язанням цього питання працювали вчені – педагоги: Станіслав Сінгаєвський особливу увагу звертав на формування позитивного ставлення школярів до фізичного виховання до фізичного виховання, Віра Варава, Григорій Галушук, Олександр Федорак та інші актуалізували свою увагу на використанні типологічних особливостей організму у фізичному вихованні школярів. Нас теж зацікавило це питання, адже проблема фізичного виховання та здорового способу життя (особливо у школярів), на нашу думку, є актуальною і потребує негайного вирішення.

Бути здоровим – природне прагнення людини. Серед найважливіших завдань сьогодення є здійснення системи заходів щодо зміцнення здоров'я дітей, збільшення тривалості життя дорослих, збереження генофонду нації.

Фізична культура – важливий елемент всебічного, гармонійного розвитку людини. Це, по-перше, турбота про здоров'я і збереження життя як найвищої цінності ; по-друге, система роботи, що забезпечує

гармонію фізичного розвитку, духовного життя, багатогранної діяльності людини. Перед вчителем фізично культури стоїть благородне завдання: організувати правильний розвиток дітей, додержуватись гігієнічних правил виховання, дбайливо ставитись до свого здоров'я. Учитель фізичної культури, заслужений учитель України Георгій Галушук акцентує свою увагу на умовах перебування учнів у сучасних школах. Говорить про їх шкідливий вплив на розвиток і організацію дитини, що призводить до різних захворювань. За таких обставин зростає вага фізичного виховання для школярів як засіб зміцнення їхнього здоров'я. Тобто вчитель фізичної культури під час уроків має ліквідувати наслідки психічного та фізичного перевантаження, що дитина отримує в школі [2, с. 9].

В.О.Сухомлинський писав, що від гармоній фізичного розвитку, здоров'я й праці залежить багатогранність духовного світу особистості – моральне, інтелектуальне, емоційне, естетичне, багатство потреб, запитів, інтересів.

Віра Варава наголошує на тому, що свідоме ставлення підлітків до власного організму є запорукою здоров'я. вона говорить про те, що фізична культура повинна сформувати свідоме ставлення підлітків до власного організму, виробити вміння берегти здоров'я, зміцнювати його правильними режимами праці, відпочинку, харчування, гімнастикою, спортом, загартовувати фізичні і нервові сили, запобігати захворюванням.

Широке використання фізичних вправ має велике оздоровче та профілактичне значення. Фізичне тренування та загартовування організму дітей з відхиленням у стані здоров'я, регулярно здійснюється на всіх етапах їхнього розвитку.

За сучасними уявленнями оздоровча фізкультура сприяє не тільки повному одужуванню, а й функціональній та фізичній реабілітації, відновленню здоров'я.

Поряд з загально розвивальними вправами, що рівномірно впливають на організм, слід застосовувати спеціальні вправи, коригувальну, дихальну гімнастику, вправи на розслаблення, ігри на повітрі, лижі й ковзани [1, с. 39]. Адже насправді запорукою здоров'я може бути лише свідоме ставлення до власного організму. Дитина сама повинна усвідомлювати наскільки є важливим заняттям фізкультурою. Не меншу відповідальність за вчителів у цьому аспекті несуть і батьки (сім'я). Якщо дитина з дитинства привчилася щоранку займатися гімнастикою, виконувати елементарні фізичні вправи (навіть застилати ліжко і под.), то і школі вона до уроку фізичного виховання буде ставитись позитивніше.

На жаль, на сучасному етапі розвитку фізичного виховання в школі ми стикаємося з тими проблемами, як умови, в яких проходять уроки фізичного виховання. Особливо це стосується шкіл у сільській місцевості, де спортивні зали не отоплюються, і діти повинні працювати в поганих умовах.

На мою думку, для того щоб розвивати в учнів свідоме ставлення до фізичної культури слід залучати їх до трудових дій у межах навчально-виховного процесу, проводити різні конкурси і естафети на свіжому повітрі.

Станіслав Сінгаєвський зазначав, що вирішити проблеми системи фізичного виховання в школі з метою поліпшення показників, що характеризують стан здоров'я, фізичний розвиток та фізичну підготовленість школярів не можливо без свідомого "включення" самої особи школяра в цей процес. Необхідний, на думку науковця, професіональний спонуально-управлінський вплив учителя фізичної культури, що становить його фаховий обов'язок і виступає не як побажання, а як гуманістична необхідність [4, с. 34].

По суті ми торкаємося проблеми необхідності формування в школярів мотивації до занять фізичними вправами і наступної реалізації її в практично-поведінкову сферу особистості. Складність реалізації цього питання не тільки для процесу фізичного виховання, а й для загального процесу навчально – виховної діяльності та інших будь – яких сфер діяльності є причиною підвищеної практичної значущості його правильного позитивного вирішення. Емоції, пізнання, інтереси, задоволення, потреба, особиста вагомість – це і є ті складові елементи, які входять в ієрархічну систему, що становлять загальне поняття мотивації, яка є показником ставлення школяра до фізичного виховання, та уроків фізичної культури зокрема.

Формування позитивного ставлення школяра до фізичного виховання, на думку Станіслава Сінгаєвського, є найголовнішим завданням вчителя фізичного виховання.

У фізичному вихованні школярів є важливим використання типологічних особливостей організму. Тобто під час занять фізкультурою вчитель повинен враховувати індивідуальні особливості організму кожного учня. Саме цією проблемою займається Олександр Федорак. Він говорить "щоб досягти позитивних змін у вирішенні даної проблеми, потрібні принципово нові підходи, технології та методика. Вони мають відповідати особливостям кожного індивіда, максимально ефективно і повно реалізувати, його інтереси, схильності та здібності" [8, с. 34].

В основі урахування індивідуальних особливостей школярів під час занять фізичними вправами лежить диференційний підхід, оскільки не зважаючи на значну кількість таких особливостей, за головними ознаками будь-яку вибірку людей можна згрупувати у певні сукупності. На мою думку, це є досить ефективним вирішенням проблеми, адже вчителеві легше працювати з групами людей, а не з кожним учнем окремо.

На думку деяких спеціалістів, вирішенню зазначеної проблеми можуть сприяти ідеї про інтегральну індивідуальність людини (єдність організму як цілісної системи), де всі компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку і значною мірою генетично зумовлені.

Виховання підростаючого покоління фізично здоровим – важливе завдання сім'ї та школи. На жаль, нині практично здоровими є лише 27% дітей дошкільного віку, лише 65% дітей і 60% підлітків фізично гармонійно розвинені.

На думку професора О.Вишневецького, потрібна докорінна перебудова організації фізичного виховання школярів. По-перше, слід кардинально змінити власні погляди на фізкультуру, на фізичний стан, не сприймати їх як щось другорядне. По-друге, конче необхідно розвантажити навчальні плани і програми, значно скоротивши інформативне навчання. По-третє, слід відмовитись від традиційних форм і режиму діяльності на уроці, коли діти увесь час сидять майже нерухомо. І по-четверте, потрібен повний перегляд концепції і методики фізкультурної роботи в школі. Вона повинна стати формою активного відпочинку і має працювати на здоров'я, виховання і задоволення фізичних потреб дитини [7, с. 297–298].

У роботі з фізичного виховання сім'я та школа повинні бути одностайними. Батьки та вчителі повинні організувати, заохочувати заняття фізичною культурою, піклуватися про всебічний розвиток дітей та підвищення спортивної майстерності.

Отже, забезпечити гармонійний і всебічний фізичний розвиток школяра – ось головне завдання вчителя фізкультури, при цьому слід враховувати типологічні особливості організму кожної дитини та її психологічний стан.

Література

1. Варава В. Свідоме ставлення підлітка до власного організму – запорука здоров'я (Поради батькам та учням) / В.Варава // Фізичне виховання в школі. – 2002 – № 3. – С. 39.
2. Галушук Г. Урок фізичної культури – урок здоров'я / Г.Галушук // Відкритий урок. – 2002 – № 9–10. – С. 22–23.
3. Резніченко Т. Хочеш бути здоровим – будь! Спортивно масова робота в школі / Т.Резніченко // Шкільний світ. – 2006 – № 41. – С. 22–23.
4. Сінгаєвський С. Формування позитивного ставлення школярів до фізичного виховання / С.Сінгаєвський // Фізичне виховання в школі. – 2001 – № 1. – С. 33–36.
5. Смехова В. Кожному міцне здоров'я: (нові підходи до фізичного виховання школярів) / В. Смехова // Радянська школа. – 1988 – № 7 – С.7–10.
6. Титаренко Н. Роль сім'ї і школи у фізичному вихованні дітей (з досвіду роботи) / Н.Титаренко // Фізичне виховання в школі. – 2004 – № 7 – С. 40–42.
7. Фіцула М. Педагогіка: [навч. посіб.] / М. Фіцула. – [2-ге вид., виправ., допов.]. – К.: Академвидав, 2006. – 560 с.
8. Федорак О. Використання топологічних особливостей організму в фізичному вихованні школярів / О. Федорак // Фізичне виховання в школі. – 2001 – № 4. – С. 34–36.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

Хоменко Наталя, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Білоусова Н.В.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Швидкі темпи розвитку суспільства потребують докорінних змін навчання. Лише творча особистість, спроможна створювати, управляти, пропонувати нові теорії, напрямки розвитку, знаходити виходи зі складних нестандартних ситуацій. Тому забезпечення кожній людині можливості використання свого творчого потенціалу є одним із пріоритетніших завдань як загальноосвітніх, так і позашкільних закладів.

Формування творчих здібностей учнів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва досліджував Л. С. Руденко, який розробив теоретичну модель творчих здібностей, уточнив поняття "творчі здібності", визначив критерії та рівні їх сформованості в учнів (високий, середній, низький), подав індивідуально-типологічні характеристики за виявами цих здібностей (пасивні, критики, інтелектуали та реформатори, а також визначив шляхи та умови формування цих здібностей в учнів V – IX класів за трьома ієрархічно співвіднесеними рівнями: загальнопедагогічні та педагогічні умови, специфічні для позаурочної виховної діяльності, а також педагогічні, пов'язані з віковими особливостями учнів-підлітків, розробив й експериментально перевірів методику формування творчих здібностей, яка складається з п'яти етапів: цільового, аналітичного, проєктувального, технологічно-процесуального та контролюючого. За результатами дослідження доведено, що процес даного формування, структурований відповідно до спеціально розробленої методики з використанням засобів музичного мистецтва, сприяє позитивним змінам та духовно-творчому зростанню особистості [5].

Формування творчої особистості старшокласника в позаурочний час дослідили І.В. Лов'янова, А.В. Шамне, які розкрили можливості та методичні прийоми організації позаурочної дослідницької діяльності старшокласників на основі аналізу понять "творча особистість", "творчі здібності", "збагачене освітнє середовище" і з'ясували роль цієї діяльності у формуванні творчо розвиненої особистості [6].

Актуальність даної проблеми зумовлена тим, що більшість дітей підліткового віку творчо деградує: весь вільний час проводять за комп'ютером, потрапляють у коло друзів, які заохочують до вживання алкоголю, наркотиків та тютюну.

Хотілося б детальніше наголосити на перевагах офіційних позашкільних закладів, де учні можуть повністю розкрити свій творчий потенціал. у позашкільній діяльності дитина розвиває, доповнює знання і навички, вдосконалює їх. На мою думку, у цьому полягає закон творчої поведінки, яка будується на обов'язковому заохоченні різнобічного

творчого самовиявлення школяра, багатстві вражень, створенні оптимальних особистісних стосунків, котрі є джерелом продуктивної діяльності дитячої спільноти. Тому принципове значення має розгляд позашкільного педагогічного процесу як цілісної системи безперервної освіти, формування її у специфічних умовах життєдіяльності – у сфері дозвілля.

Найхарактернішими особливостями цієї сфери є невимушене, неформальне спілкування і самовираження, вільний вибір форм та засобів діяльності, використання їх на свій розсуд, керуючись внутрішніми мотивами.

Сама організація дітей, їхньої діяльності у позаурочний час досить різноманітна, яка спрямована на розвиток творчої особистості. Саме така організація може спонукати дітей до набуття необхідних прийомів та засобів, які визнають нестандартність, оригінальність. Адже система позаурочного виховання покликана забезпечити кожній дитині можливість у вільний час всебічно розвиватися.

Хотілося б відмітити, що позаурочні заняття мають яскраво виражену специфіку впливу на особистість. Насамперед, це добровільність і право вибору занять, різноманітність і альтернативність спілкування як з однолітками так і з педагогами, керівниками гуртків та секцій, диференційованість за інтересами та захопленнями, унікальні можливості щодо інтелектуального та творчого становлення особистості.

У дослідженнях доведено, що на позаурочних заняттях створені найбільш сприятливі умови щодо розвитку творчого потенціалу особистості, її задатків та здібностей. За твердженнями Т. Сущенко, виховний потенціал позаурочного заняття зумовлений такими факторами та обставинами:

- Особливі відносини, які найкращим чином залучають кожну дитину, до активної перетворюючої діяльності;
- Гарантія і забезпечення можливості практичного здійснення розвитку творчих інтересів і здібностей;
- Вільний вибір будь-якого виду діяльності;
- Наявність технологій виховання всебічно розвиненої гармонійної особистості, створення такого типу відносин, за якими сама особистість прагне максимальної реалізації сил і здібностей.

При цьому головною метою позаурочного навчання є забезпечення потреб у творчій самореалізації, здобуття додаткових знань, умінь та навичок за інтересами та вибором [4].

У понятті творчість дітей, я поділяю погляд М. Д. Левітові, який вважає, що стосовно до молодших школярів, під творчістю слід розуміти таку діяльність, внаслідок якої здійснюється щось нове, оригінальне, що відображає індивідуальну спрямованість [1].

Таким чином творчі здібності школярів розглядаємо як сукупність властивостей і якостей особистості, які дозволяють здійснювати пошук,

використовуючи при цьому нестандартні засоби, здогадку розв'язувати інтелектуальні проблеми з установкою на відкриття нового, невідомого для себе. Хотілося б зауважити, що нахил до творчості – універсальна здібність особистості. Універсальність її полягає в тому, що сформовані її компоненти в будь-якому виді творчості, наприклад, художньому, ігровому тощо, можуть проявлятися й здобувати свій подальший розвиток в інших видах творчої діяльності.

Ефективність роботи щодо розвитку в школярів творчих здібностей залежить від дотримання ряду умов. Найперше, завдання, які пропонуються школярам, повинні бути спрямовані не лише на відпрацювання правила або алгоритму, а містити й такі компоненти, які вимагають здогадки, нестандартного підходу, творчого мислення тощо. З цією метою бажано запропонувати учням завдання, котрі мають декілька рівноцінних і загальноприйнятих вирішень. Виконуючі такі завдання, дитина має можливість переконатися, що їх розв'язання в ряді випадків може мати кілька варіантів. Отже виконання такого роду завдань дозволить розвинути творчий підхід, самостійно приймати рішення у використанні того або іншого прийому чи засобу тощо, тобто у школярів виробляється творчий стиль діяльності, здійснюється розвиток уяви, здатність втілювати свої задуми в реальність.

Для більш раціонального здійснення роботи щодо розвитку творчого потенціалу особистості в позаурочний час, слід спиратися на досягнення сучасної психологічної науки. Як зазначає академік В. Маляко, саме розвиток творчої особистості можливий лише за умови, коли буде забезпечена "психолізація" всього навчально-виховного процесу, тобто коли будуть створені умови для реалізації творчого потенціалу кожної особистості. Важливо допомогти школяреві пізнати себе, свої здібності, нахили. Саме впровадження ідей гуманізації у практичну діяльність позаурочний час з орієнтацією на творчу обдарованість дитини – основний шлях у вирішенні цього питання. Тому поряд із формуванням національної свідомості, оволодінням дітьми засобами рідної мови, історії, культури, мистецтва, народних традицій і звичаїв у центр уваги педагогічних працівників педагогічних закладів повинна бути поставлена проблема розвитку творчої особистості, своєчасного виявлення обдарованих дітей шляхом ранньої і поетапної діагностики, використання стимулюючих засобів щодо розвитку їхніх творчих потенційних можливостей [3].

Ефективність роботи щодо розвитку творчої особистості значно підвищується при дотриманні таких психолого-педагогічних умов:

- Коли створюється емоційна, доброзичлива атмосфера в процесі виконання учнями будь-яких творчих завдань;
- Коли організація діяльності учнів з розв'язання творчих завдань здійснюється з опорою на їхні інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності тощо;

- Коли вирішення творчих завдань пробуджує у кожного школяра дослідницьку активність, поглиблює інтерес до творчої діяльності, спонукає до успішних дій та досягнення поставленої мети [4].

Важливим показником, який свідчить про те, що учень виявляє творче ставлення до виконаних завдань, є наявність усвідомленого спонукання до творчості, потяг суб'єкта до оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які сприяють ефективному здійсненню творчого пошуку.

Про розвиток творчості у дітей також свідчить яскраво виражене бажання займатися діяльністю, яка приносить задоволення. І нарешті ще один показник – емоційна забарвленість процесу творчого пошуку при розв'язанні різних проблем, наявність позитивних емоцій при досягненні кінцевої мети, відчуття впевненості в собі, у власних можливостях і здатність знайти вихід з проблемних ситуацій.

Головні фактори, які визначають цілеспрямоване керування процесом розвитку творчої особистості є передусім наявність досить стійких інтересів саме до творчості. Формування у дітей глибоких і стійких інтересів до діяльності є однією з основних передумов не лише становлення, а й розвитку творчої особистості. Основними критеріями при визначенні дієвості інтересу саме до творчості є:

- Усвідомлення предмету інтересу, яке детермінує поведінку індивіда;

- Чітко виражена потреба в занятті саме даною діяльністю;

- Емоційна зацікавленість у процесі творчого пошуку розв'язання різних проблем.

Таким чином, при підготовці школярів до творчої діяльності, значну увагу слід зосередити на розвитку усвідомленого спонукання їх помислів та дій до творчості, потягів та бажань оволодіти вміннями та знаннями, котрі визначають творчий пошук, нестандартне мислення, оригінальність.

Хотілося б спрямувати увагу педагогів на те, щоб школярі якнайефективніше проводили вільний час, залучалися до спеціалізованих гуртків, які сформовані за дотриманням усіх вищезазначених норм. Найбільш популярними серед яких є:

1. Гуртки художньо-естетичного напрямку:

- Гурток малювання, де дитина з великим бажанням і задоволенням малює не тільки те, що бачить, а ще й те, що вона відчуває серцем. Дитина може викинути на папері всі свої як позитивні так і негативні емоції, що в свою чергу позбавляє від агресивності підлітків.

- Хореографічний гурток є важливою ланкою шкільного життя учнів. Складова здоров'я учня – це фізична діяльність. І саме хореографічний гурток є прикладом поєднання фізичного виховання, духовного і естетичного розвитку учнів.

- Вокально-інструментальний ансамбль. Заняття в гуртку сприяють формуванню навичок естрадного вокалу та гри на музичних інстру-

ментах, формуванню музично-естрадного смаку та розширенню загального світогляду.

- Гурток з декоративно-прикладного мистецтва, який ознайомлює учнів з чарівним світом вишивки та навчає створювати неповторні вишиті речі для себе і своїх рідних.

- КВН-театр Основною метою роботи гуртка є організація змістовного дозвілля старшокласників, розвиток їх творчого потенціалу, формування культури спілкування та виховання почуття гумору.

- Туристично-краєзнавчий гурток, який формує в учнів бережливе ставлення до неживої та живої природи.

Отже, для розвитку творчої особистості потрібно залучати кожного учня до того чи іншого виду діяльності в гуртках, що розвиває творчий потенціал та обмежує проведення часу за комп'ютером, який шкодить здоров'ю.

Література

1. Коваль Л. І Виховання почуття прекрасного: [метод. посібник]. – К., 2001. – 120 с.

2. Психологія творчества / Под ред. Я.А.Пономарева. – М, 1990. – С. 350.

3. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах / А.Анджейчак // Обдарована дитина. – 2000. – № 5. – С. 8–13.

4. Крюкова Д. До проблем удосконалення навчально-виховного процесу в навчальному закладі / Д.Крюкова // Рідна школа. – 2003. – № 8. – С. 10–11.

5. Формування творчих здібностей учнів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.С. Руденко; Київ. нац. ун-т культури і мистец. – К., 2004. – 22 с.

6. І.Лов'янова, А.Шамне Формування творчої особистості старшокласника в позаурочний час / І.В. Лов'янова, А.В. Шамне // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 24. – С. 177–180.

СОФІЯ РУСОВА В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Храпач Л., студентка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,

професор кафедри педагогіки

У творчій діяльності Русової з кінця XIX ст. можна умовно виділити чотири періоди: I період – кін. XIX ст. до 1905 р., II період 1906-1916 рр., III період – 1917–1921 рр., IV період 1921-1940 рр. (еміграція у Чехію).

У теоретичній спадщині С.Русової є велика кількість книг та журнальних статей з педагогіки, історії освіти, порівняльної та соціальної педагогіки. У них систематизовано найкращі перлини світової педагогіки

та знайшли місце глибокі роздуми і висновки видатної просвітительки про майбутню українську школу.

Основна ідея і тема, що об'єднує більшу частину досліджень Русової – концепція національного виховання. Може саме тому, що вона була дочкою двох народів і виросла серед третього, українського, що споконвіків вирізнявся етнічного терпимістю і національним братолюбством, Русовій, як жодному педагогові світу, було притаманне гостре зацікавлення справами розбудови національного шкільництва. Вслід за К.Д. Ушинським, педагогічна система якого теж сформувалася під благотворним впливом української народної ідеології та етнічної педагогіки, Русова твердо стояла на тому, що школа і виховання в ній можуть успішно здійснюватися за умови, коли ця школа, це виховання будуть національними, народними.

Для реформування школи, на думку Софії Федорівни, мало її націоналізувати, ввести рідну мову, необхідно змінити весь її устрій, запровадити принципово інші цілі і принципи виховання, наповнити роботу новим змістом. Школа повинна бути активною, будуватися на принципі самодіяльності дітей. Вона має стати школою соціального виховання.

У своїх працях С.Русова детально проаналізувала принципи як індивідуалізації, так і соціалізації виховання. Індивідуалізацію називала першою вимогою справедливого виховання, яке повинно формувати індивідуальну моральну свідомість кожної дитини. Мета індивідуального виховання – дати широкий, вільний розвиток усім духовним силам дитини та її здібностям. "Але людина стає людиною, стверджує С.Русова слідом за П.Наторпом, – лише в громаді".

Соціальне виховання розвиває в дитині ті особистісні риси дитини, які дадуть їй змогу стати найкращим громадянином. Стара школа цілком ігнорувала об'єднання, учні виховувались як окремі суб'єкти, підготовлені для якоїсь кар'єри або спеціальності. Лише поступова демократизація життя поставила перед школою, педагогами нове завдання: виховати громадянина, підготувати його до активної участі у соціально-політичному, культурному житті.

Кожну окрему людину С.Русова розглядала передусім як члена людського суспільства і тому є дуже важливим введення її в "кооперативні відносини з соціальним середовищем". Школа, на думку педагога, має стати тим осередком, де всі духовні моральні враження будуть перероблятися в свідомості дитини не тільки відповідно до її індивідуального складу, а значною мірою визначатися тією товариською атмосферою, яка складається з однолітками, і довірливими стосунками між учителями та учнями, учнівським самоврядуванням, загальною організацією навчально-виховного процесу.

Отже, суть соціального виховання в новій школі полягає у створенні наступних умов:

- 1) товариська атмосфера в школі, довірливі відносини між вчителями та учнями;
- 2) учнівське самоврядування;
- 3) заміна класу нечисленними рухливими групами;
- 4) реформа методів навчання (перехід від пасивних до активних);
- 5) заміна навчальних програм в середній школі.

С.Русова зазначала, що поряд із школою держава, церква, клуби, кінотеатри та інші соціальні організації також повинні мати соціальний вплив на виховання дитини.

Ідея виховання в колективі – одна з провідних у спадщині Русової. Колективне виховання має великий вплив на соціалізацію особистості.

В основу колективного виховання педагог покладала суспільну мету і спільну діяльність, спрямовану на її досягнення.

Важливими засобами згуртування дитячого колективу вважала гру та працю.

Софія Федорівна вважала, що соціальне виховання розпочинається з 4–5 літ – дитсадки, школи, гральні майдани. Діти до 5 р. не виявляють соціальних нахилів, вони індивідуалісти, навіть егоїсти. Але з розвитком мови у дитини пробуджується інтерес до товаришування, спочатку з іграшками, потім з друзями. Першою соціальною формою є гра. Потреба у ній залишається і в дорослих.

Великого соціального значення у вихованні С.Русова надавала праці. Відзначала, що колективна праця дає вагоміші результати, ніж індивідуальна.

Софія Русова вказувала, що окрім самоврядування, поділу на групи, колективної праці та спільних ігор на соціалізацію учнів мають великий вплив самонавчання і програми шкільного навчання. Зокрема, з усіх наук на розвиток громадської свідомості найбільш впливає історія і географія. Вони викликають національну свідомість, розуміння міжнародних взаємовідносин. Вона підкреслювала, що крім цих звичайних наук, нові школи раціонально вводять такі науки, які потрібні учням для кращого розуміння соціального життя і своєї ролі в ньому.

Поряд із соціальним вихованням в дитячих охоронках, захистках, садках, школах О.Русова приділяла увагу родинному вихованню і, зокрема, ролі матері. Вона вважала, що треба поширити освіту жінки на селі, щоб підняти свідомість жіноцтва та становище матері. Без неї і її ласки холодно й страшно було б жити. Ніяка школа, ніякі дитячі садки чи захистки не дадуть дитині того добра, ласки й любові, не розбудять так в дітях почуття правди, як щире виховання свідомої матері. Якщо порівняти дітей, які виховуються з материнською любов'ю і ласкою, з тими, що в дитячих притулках, то останні ніколи не будуть такі веселі, урівноважені, як перші.

В колі педагогічних інтересів С.Русової перебували проблеми релігійного виховання, адже кожна дитина є одночасно дитиною Божою. В душі християнського вчення нею розглядалося питання моральності.

Для соціальної педагогіки важливою є стаття Русової "Дещо про дефективних дітей у школі". У ній вона визначила особливості, педагогічні підходи до хворих дітей, а також шляхи, як зробити їх життя повноціннішим.

С. Русову турбували проблеми загальної освіти. Для оволодіння нею необхідно ширше використовувати народні бібліотеки, шкільні книгозбірні, читальні, недільні школи, систематичні курси, краєзнавчі музеї, педагогічні курси для батьків тощо.

Відданість соціальній педагогіці простежується в творчості С. Русової також при формулюванні нею мети виховання на основі глибокого аналізу ідей видатних педагогів минулого та передового досвіду зарубіжної педагогіки: допомогти вільній еволюції духовних і фізичних сил дитини і в кінцевому результаті сформувати гармонійно розвинену людину, тобто людину працездатну, соціально свідому, корисну для суспільства, з піднесеною любов'ю до рідного краю і з пошаною до інших народів.

С.Русова увійшла в історію педагогічної думки як визначний теоретик дошкільного виховання дитини. Спочатку вона виступала однією з провідниць фребелівської системи виховання, яка була тоді поширена в Україні. Але глибше вивчивши цю систему, вона не погоджується з відірваністю її від життя. Тому у подальшій своїй діяльності звертається до системи М.Монтессорі, яка на той час була найпередовішою у дошкільному вихованні. Монтессорі звертає особливу увагу на гігієну, психофізіологічний розвиток, антропологічні дослідження дітей. Це експериментальна педагогіка у її пристосуванні до дошкільця. Вважаючи, що дитячий сад має організовуватись на підвалинах сучасних досліджень, досягнень психології і педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, про найдоцільніші методи виховання, Русова вибудовує свою систему дошкільного виховання, наголошуючи на необхідності виховання дошкільнят на національному ґрунті.

У працях С.Русової значна увага приділена проблемам благодійності і моральності. Зрештою, в історію свого народу вона увійшла як великий філантроп, як людина, яка ніколи не стомлювалась надавати допомогу і підтримку жінкам, дітям, сиротам та іншим вразливим категоріям населення.

Література

1. Коваленко Є.І., Пінчук І.М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / За ред. Є.І. Коваленко – Ніжин, НДПІ, 1998, 214 с.

2. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: У 4 кн. / За загальною редакцією Є.І. Коваленко; Упорядн., прим. Є.І. Коваленко, О.М. Таран. – Чернівці: КП "Видавництво "Чернівцівські береги", 2009. – 382 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Хрущ Т., студентка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: **Дубровська Л.О.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Сучасна держава потребує людей, яким властиві ініціативність, самостійність думки, здатність здійснювати свідомий суспільний вибір, розвинене почуття власної гідності, творча активність.

Неабияку роль у вихованні таких людей покликане відігравати учнівське самоврядування. В сучасних умовах не тільки зростає його значення, а й змінюється його зміст, форми і методи.

Як зазначають, учнівське самоврядування – це елемент педагогічної системи, яка забезпечує входження особистості до соціального середовища, її адаптацію, освоєння існуючих соціальних зв'язків, подолання громадської інфантильності підлітків, котрі в свою чергу призводять до обмеження їх інтелектуальних можливостей. Тому головне завдання учнівського самоврядування – виховання таких взаємин, коли кожен вихованець відчуватиме себе активним учасником громадського життя [15; с. 5].

Досвід засвідчує, що самоврядування формує відповідальність за справи життя колективу, за свою поведінку. Перебування дитини в об'єднанні, набуття нею різноманітного досвіду, способів діяльності та статусу повноправного члена організації є інструментом її духовного становлення як члена суспільства.

У роботах Доценко Т. та Нестеренко Н., переконливо доведено, що учнівське самоврядування сприяє створення таких умов, у яких виникає природна потреба приймати рішення самими дітьми. Навички приймати самостійні рішення розвивають внутрішню потребу моральної поведінки без примусу завні.

У системі учнівського самоврядування перспективними здаються такі форми взаємодії педагога з дитиною, які активізують закономірний процес зростання виховуючої ініціативи в дітей, що виявляється у висуненні і постановці виховних завдань самими вихованцями [7; с. 6–7].

Учнівське самоврядування забезпечує дитині право на свободу вибору цілісної позиції, формує у неї постановку на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності. Воно створює можливість для життєвого самовизначення учнів, простір для прояву особистих проблем, із сукупності яких складається їх вlane життя.

Актуальність даного питання впливає із трьох головних аспектів: соціального, психологічного та педагогічного. Стосовно першого, то він проявляється в потребі сучасного суспільства організаційно сформувати соціальну активність учнів.

Психологічний аспект полягає в тому, що сучасна дитячо-юнацька громадська організація є своєрідним шляхом пошуку підлітком своєї ідентичності, пошуку себе серед ровесників, спільності.

Педагогічний аспект пов'язаний з тим, що дитячо-юнацьке громадське об'єднання за своєю суттю є організованою системою виховного впливу ровесників один на одного. Така організація – посередник між світом дитини та світом дорослих, вона створює умови для гармонізації досвіду особистих і колективних відносин [16; с. 3].

Якщо ж говорити про психолого-педагогічні особливості становлення учнівського самоврядування, то не можна не відмітити, що сомаврядування – це не гра дорослих із дітьми, коли педагоги живуть власними ідеями, а учні є тільки об'єктами виховного процесу. Це загальношкільний експеримент, уявляє у якому може взяти кожен за власним вибором [2; с. 12–13].

Загалом Байрамова М. і Чешеренко О. визначають, що процес становлення учнівського самоврядування зазвичай проходить таким шляхом: спочатку розробляють саму систему самоврядування, її модель, а потім обирають учнівський актив, організують спільні заходи, тобто від дорослих до дітей, як черговий акт організації їхнього життя "руками" педагогів. Можливий такий варіант, коли діти самі беруть на себе відповідальність за справи школи, стають активними учасниками колективної життєтворчості [1; с.17].

Саме тому, зусилля педагогів при організації шкільного самоврядування мають бути спрямовані на:

- Ознайомлення вихованців з ідеями педагогіки життєтворчості; залучення до співпраці, співтворчості у розв'язанні колективних та особистих проблем;

- Організацію процесу конструктивного спілкування дітей задля розвитку їхніх лідерських здібностей і вміння позитивно впливати одне на одного, переконувати і заражати корисною справою, для набуття ними досвіду безконфліктних ділових стосунків;

- Формування у вихованців відповідальності за свої дії і вчинки, власну долю загалом;

- Створення умов для набуття досвіду самоорганізації особистості;

- Розвиток життєвої компетентності вихованців за сферами життєздійснення: "Я – людина", "Моя культура", "Я і суспільство", "Мій життєвий шлях" [17; с. 25–26].

Органи колективу – органи з виборних або уповноважених осіб, яким члени колективу доручають спільно планувати громадські справи, розподіляти доручення між членами колективу, перевіряти їх виконання, координувати та об'єднувати роботу всіх первинних осередків [3; с. 5].

Структура шкільного учнівського самоврядування не є стандартною.

Постійний орган учнівського колективу в багатьох школах – учнівський комітет, під керівництвом якого в системі самоврядування діють комісії з представників класів:

1) навчальна (облік відвідування; керівництво роботою навчальних кабінетів, гуртків, наукових товариств; організація огляду знань, підготовка та проведення олімпіад, конкурсів, предметних вечорів тощо);

2) трудова (обладнання майстерень та кабінетів, організація таборів праці та відпочинку, створення кабінетів профорієнтації, організація трудових справ та ін.);

3) господарська (організація самообслуговування, облік збереження майна, дрібний і поточний ремонт, упорядкування території);

4) дисципліни та порядку (організація та контроль за чергуванням, випуск "Блискавок", боротьба за дотримання учнями правил поведінки);

5) санітарна (виставлення оцінок за чистоту, пікування про зовнішній вигляд учнів, боротьба за дотримання санітарно-гігієнічних вимог тощо).

У школі можуть бути й інші органи самоврядування, що працюють під керівництвом відповідних комісій: рада з туризму, рада навчального кабінету, рада фізкультури [9; с. 29–30].

Проаналізувавши досвід роботи вже існуючих органів учнівського самоврядування в загальноосвітніх школах м. Чернігова, можна зробити висновок, що для ефективної діяльності учнівського самоврядування необхідні відповідні умови. По-перше, подолання формалізму в діяльності учнівського самоврядування і педагогічного керівництва ним. Воно має займатися конкретними справами, з його рішеннями повинен рахуватися і педагогічний колектив, і дирекція школи, і не вважати їх дитячими забавами. По-друге, залучення членів самоврядування до процесу оновлення змісту діяльності школи, до боротьби з негативними явищами у середовищі учнів. Вони повинні активно допомагати педагогам у використанні нових форм виховної роботи з учнями, національних традицій, включатися у виховну роботу із запобігання і подолання серед школярів куріння, вживання алкоголю і наркотиків. По-третє, надання самоврядуванню реальних прав і обов'язків. Слід чітко визначити, за які ділянки шкільного життя та діяльності відповідає учнівське самоврядування, які конкретні права та обов'язки має кожен його член. По-четверте, підбір до органів самоврядування найавторитетніших лідерів учнівського колективу. Члени учнівського самоврядування мають бути взірцем для вихованців у ставленні до своїх учнівських обов'язків. По-п'яте, прагнення до розширення цих органів. За таких умов зростає кількість вихованців, які підтримують вимоги педагогічного колективу, більшій кількості учнів прищеплюється смак до суспільно корисної діяльності, створюються можливості для уникнення перевантажень найактивніших учнів, у залучених до громадської роботи вихованців виявляються нові сторони їх особистості, які знайшли простір для свого

розвитку. По-шосте, повага педагогів до самостійних рішень учнівського колективу і його органів, ненав'язування учням своєї волі у справах, які є компетенцією самоврядування. По-сьоме, кваліфікована, тактовна педагогічна допомога учнівському активу, навчання його складної справи управління. По-восьме, практикування в дитячому колективі зміни функцій керівника і підлеглого. Тривале перебування школяра на керівній посаді може призвести до формування у нього небажаних якостей (зверхності, зазнайства та ін.). Тому педагогічно доцільно, щоб у роботі органів учнівського самоврядування брало участь якомога більше учнів, щоб воно постійно оновлювалося. Це дасть змогу значній частині школярів набути організаторських навичок. По-дев'яте, систематичне звітування членів самоврядування перед колективом, що дає можливість здійснювати контроль за їх діяльністю, сприяє її поліпшенню, а також запобігає можливим зловживанням становищем у колективі [19; с. 3–4].

Кандидатури до дитячого самоврядування детально вивчають, підбирають тих, хто користується в учнів авторитетом, вимогливий до себе й до інших, принциповий в оцінці поведінки своєї і товаришів. Ураховують також імпульсивність, легку збудливість, які виявляються в учнів у формі неврівноваженості, невміння володіти собою. Хоч би які функції виконував активіст, його треба навчити самостійно мислити, аналізувати й оцінювати конкретну ситуацію з громадянських позицій, приймати розумне рішення [5; с. 25].

Ефективність системи шкільного самоврядування у першу чергу залежить від обраної навчальним закладом педагогічної методології. При побудові шкільного самоврядування в умовах інноваційної освітньо-реабілітаційної системи освітнього закладу найбільш девою виявилась теоретико-методологічна база педагогіки життєдіяльності особистості, яка орієнтує всі системоутворюючі та процесуально-функціональні компоненти педагогічного процесу на формування людини-творця, суб'єкта власного життя і соціальної творчості [7; с. 7].

Психолого-педагогічний потенціал моделі самоврядування багато-плановий: створення вихованцям сприятливих умов для розвитку їхніх здібностей, нагод для творчого самовиявлення; допомога в адаптації до постійних змін в навколишньому середовищі, вироблення навичок побудови ефективних економічних відносин; формування здатності осмислювати проблеми колективної життєдіяльності та готовність до набуття досвіду конструктивної взаємодії; розширення простору творчої активності [18; с.7].

У концепції виховання дітей і молоді у національній системі освіти записано: "Ідеалом виховання є гармонійно розвинена, високоосвідчена, соціально активна і національно свідомою людиною, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними і патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної

та світової культури, здатна до саморозвитку та самовиховання." Учніське самоврядування покликане втілювати в життя поставлені державою завдання, адже ні математика, біологія чи історія не зможуть підготувати учнів до реального життя у суспільстві з ринковими законами виживання. Дитяче самоврядування є однією з основожних умов розвитку самостійної особистості [17; с. 25–26].

Важливою є постійна участь кожного вихованця в роботі малих ініціативних груп, які мають певне коло обов'язків, що визначають колегіально з урахуванням потреб школи, класу, завдань самих органів учнівського самоврядування. Крім чіткої визначеного кола обов'язків члени органів самоврядування мають і відповідні права, з якими рахуються всі, в тому числі і педагоги. Ці права чітко визначені і схвалені всім колективом [6; с. 6–7].

Повноцінному учнівському самоврядуванню притаманна раціональна внутрішня організованість, що виявляється у загальній захопленості справою, нових ініціативах, високому рівні відповідальності за спільну справу. У сучасних умовах постає соціальна проблема у наявності особистості, спроможної розв'язувати як щоденні, так і масштабні завдання, які забезпечують виживання людини. Саме такою наукою управління є участь у шкільному самоврядуванні.

Зараз розвивається принципово нова технологія навчально-виховного процесу на основі самоврядування. Байдужість або недовіра до учнівської ініціативи можуть згубно позначитись на паростках учнівського самоврядування і всій виховній роботі.

Самоврядування – це реальний безперервний процес дедалі ширшого залучення учнів до соціальних справ. Слід зауважити, що самоврядування структурно співпадає з самовихованням, а тому стає об'ємним поняттям і, можна сказати, об'єднує такі поняття як самоорганізація, саморегуляція, самовиховання, самовідповідальність [21; с. 43–45].

Залежно від суспільної значущості самоврядування може виступати як спосіб актуалізації:

- задоволення групового егоїзму, одноосібної зацікавленості;
- реалізації самобутніх інтересів групи, протиставлення усталеним стандартам;
- самоорганізації на основі пріоритету громадських інтересів.

Однією з рис учнівського самоврядування є його поліморфність, багатогранність і своєрідність форм вияву і структурних утворень.

Цінність організації учнівського самоврядування в школі полягає в тому, що учні глибоко і всебічно проникають у суть своїх прав та обов'язків. Діяльність дітей – творча. Творчість передбачає створення нового, оригінального. Важливо, щоб дитина відкрила сама, а не взяла готове – тільки так розвиваються творчі здібності [8; с. 2].

До структури учнівського самоврядування входять:

1. Організації.

2. Органи.
3. Особисте управління (лідерство).
4. Тимчасові (ситуаційні) управлінські структури.

Організаційні структури самоврядування створюються по-різному. Це може бути: поновлення органів, які раніше, фактично не діяли; розвиток нових організаційних структур, відмінних від наявних; створення нових структур, шляхом експериментального пошуку з ініціативи окремих осіб чи групи учнів [11; с. 173].

До соновних функцій учнівського самоврядування належать: 1) соціалізуюча; 2) допоміжна, організаційна, практична; 3) компенсаційна; 4) інноваційна.

Перша функція самоврядування синтезує такі вазливі завдання, як: стимулювання інтересу до навчання, трудової і суспільнокорисної діяльності; створення оптимальних умов для виявлення і розвитку творчих здібностей, організаційних навичок; створення умов для самореалізації особистості; вільний розвиток учнів; свідомий вибір соціальних цінностей.

Друга функція полягає в регулюванні взаємин всередині загальноосвітнього закладу. Саме вона дозволяє поєднувати "законодавчу" і "виконавчу" функції.

Компенсаційна функція – це самодіяльність і самоорганізація в різних видах діяльності за неможливості задовольнити потреби учнів.

Інноваційна функція протиставляє себе бюрократизованим формам суспільної діяльності. Завдяки їй в організаційно-управлінських структурах відбуваються прогресивні зміни, розширюється діапазон учнівського самоврядування [13; с. 96–97].

До специфічних функцій самоуправління можна також віднести: самоактивізацію, організаційне саморегулювання та колективний самоконтроль.

Самоактивізація передбачає залучення якомога більшої кількості членів колективу до рішення проблем управління, а також систематичну роботу по залученню учнів в управління новими сферами діяльності.

Організаційне саморегулювання передбачає гнучкість в реалізації організаторських функцій членами учнівського колективу, стійкий вплив активу на колектив, здатність колективу самочітійно змінювати свою структуру з метою більш успішного вирішення організаторських завдань.

Колективний самоконтроль передбачає постійний самоаналіз органами саоврядування та окремими організаторами своєї діяльності і на основі цього відбувається пошук більш ефективних шляхів вирішення завдань управління [11; с. 37–39].

Окрім того на органи самоврядування міського, районного та обласного рівня покладено такі функції як: захист прав та відстоюють інтереси дітей (молоді) певного регіону, закладу; координацію роботи органів учнівського самоврядування; сприяють реалізації регіональних програм

та проєктів; підтримання ціквих місцевих проєктів; надання посередницької допомоги у налагодженні партнерських стосунків із державними та недержавними структурами; організація навчання активу учнівського самоврядування та інші.

Органи учнівського самоврядування на рівні навчальних закладів захищають права та інтереси дітей, підлітків та молоді; контролюють створення належних умов для навчання; ініціюють, розробляють та втілюють проєкти та інше [4; с. 8].

Самоврядування потребує від учнів самостійності, проте не можливе без тактовного, грамотного педагогічного керівництва, без взаємодії педагогічного та учнівського колективів. Їхня спільна мета – формування ініціативної, соціально активної, спроможної приймати нестандартні рішення особистості. Важливо побудувати роботу таким чином, щоб у колективі не було "зайвих". "Кожну справу самі придумуємо, самі виконуємо і самі оцінюємо. Так складається справжнє самоврядування. Заберіть одну його ланку – і від самоврядування нічого не залишиться". – Іванов В.

Таким чином основні завдання педагогів (як консультантів) мають полягати в тому, щоб передавати учням організаційний досвід та навчати їх організаторській майстерності, а також залучати школярів до самоуправлінської діяльності та надавати їм необхідну допомогу [12; с. 27–28].

Діяльність учнівського самоврядування скерована на підвищення якості навчання, зміцнення свідомої дисципліни, реалізацію вимог режиму роботи школи, організацію позакласної виховної роботи, на розвиток ініціативи і творчості самодіяльності, реалізацію їхніх прав та обов'язків [13; с. 53–55].

Основні сфери діяльності учнівського самоврядування складаються з:

I. Організаторська сфера (організаторська робота педагогів (керівників)) школи на меті: впорядкувати роботу органів учнівського самоврядування (конкретних учнів, відповідальних за певний напрям роботи); надати їхній діяльності планомірного характеру; допомагати в організації діяльності.

II. Комунікативна сфера (налагодження педагогічних доцільних ділових міжособистісних відносин між: педагогами-консультантами та учніми, відповідальними за певний напрям роботи; педагогічними працівниками та учнями – керівниками органів учнівського самоврядування; педагогічними та учнівськими колективами).

III. Діагностична сфера (педагогічні працівники школи мають здійснювати аналіз своєї щоденної діяльності в контексті педагогічного управління учнівським самоврядуванням, виявлення успіхів та недоліків у роботі його органів) [19; с. 6].

Вчені виокремлюють такі етапи розвитку шкільного самоврядування: 1) Вивчення мети і змісту демократизації учнівського життя;

2) Вивчення рівня учнівського самоврядування (ступінь громадської активності учнів); 3) Планування та організація спільної роботи вчителів і учнів щодо формування демократичних відносин; 4) Забезпечення реальних прав та обов'язків учнів як важливого фактору демократизації шкільного життя; 5) Гласність, створення атмосфери вільного висловлювання думки, різноманітні шляхи активізації співпраці як важлива умова демократизації; 6) Використання нестандартних форм виховної роботи; 7) Органи самоврядування в системі освіти [20; с. 8–10].

Органи Дитячого та молодіжного самоврядування можуть бути: сільськими (селищними), міськими, районними, обласними, всеукраїнськими.

Окрім керівництва школи важливе місце в організації учнівського самоврядування посідає вчитель. Так, зокрема, саме вчитель своїм ставленням до дитини або способів виховного впливу може або поліпшити, або погіршити морально-психологічне самопочуття кожного вихованця, Тим самим створивши ґрунт для закріплення позитивних звичок і моральних вчинків.

Успішність організації учнівського самоврядування визначається тим, наскільки вчитель володіє методикою та технологією педагогічної роботи і останнє місце в цьому посідає авторитет [10; с. 15–17].

Окрім обов'язків вчителів, варто розглянути і функції керівництва школи в організаційному оформленні та розвитку самоврядування. Так, зокрема, директор загальноосвітньої установи відповідає за розробку стратегій виховного процесу, включаючи діяльність учнівського самоврядування. Крім того він регулює процеси створення правової бази і матеріально-технічного забезпечення функціонування самоврядування.

Заступник директора з виховної роботи бере активну участь у розробці концепції і програми розвитку учнівського самоврядування, займається питаннями методичного забезпечення і навчання активу школярів. Важливою є його співпраця з класними керівниками. Крім того, у його компетенцію входить консультування органів учнівського самоврядування по всьому колу питань.

Педагог-організатор займається практичними питаннями, підтримуючи органи учнівського самоврядування, а також сприяє реалізації виховних програм різної спрямованості.

Педагог-психолог може допомогти у виявленні лідерських, організа-торських здібностей дітей, організувати постійно діючу систему психологічної підтримки активістів самоврядування; консультувати класних керівників, педагогів і адміністрацію з проблем, що виникають в процесі організації учнівського самоврядування [22; с. 22–25].

Учніське самоврядування – це результат цілеспрямованих педагогічних зусиль, спрямованих на організацію учнівського колективу. Отже, учніське самоврядування – це лише педагогічна технологія, яка сприяє розвитку громадянських якостей дитини в системі демократич-

нихвзаємин виховного колективу на принципах самореалізації, самодіяльності, самоорганізації та самодостатності особистості.

Література

1. Байрамова М. Технології учнівського самоврядування // Завуч. – 2004. – № 11. – Вкладка.
2. Бачкарёв В., Опалихин В. Школьное самоуправление в вопросах и ответах // Воспитание школьников. – 1996. – № 1. – с. 22 – 25.
3. Гладиліна І. Развитие молодёжного творчества и инициативы средствами ученического самоуправления // Воспитание школьников. – 2009. – № 5. – с.6 – 8.
4. Доновський С. Учнівське самоврядування у школі // Шкільний світ. – 2004. – № 35. – с. 7 – 10.
5. Доценко Т. Права та обов'язки лідерів шкільного самоврядування // Завуч. – 2009. – № 31. – с. 25 – 27.
6. Дядюк Т. Принципи організації самоврядування за Л. Роном Хаббардом // Завуч. – 2006. – № 1. – с. 9 – 10.
7. Заїка Л., Сокоренко Л. Організація самоврядування в загальноосвітніх закладах: Методичні рекомендації // Директор школи. – 2002. – № 7. – с. 1, 6 – 7.
8. Карагезов К.О. Символы и ритуалы. – М., Молодая гвардия, 1982. – 71 с.
9. Кирилюк С. Модель учнівського самоврядування спеціалізованої ЗОШ І–ІІІ ступенів // Позакласний час. – 2004. – № 13–14. – с. 20 – 22.
10. Кобзар Б. Демократія суспільства і шкільне самоврядування // Освіта України. – 2000. – 6 грудня. – с. 1.
11. Красовицький М. Перший урок демократії. – К.: Т-во "Знання" УРСР, 1990. – 48 с.
12. Лепкіна І. Учнівське самоврядування: реальність чи фікція? // Шкільний світ. – 2004. – № 8. – с. 1 – 2.
13. Лопухівська А. Учнівське самоврядування – форма громадянської освіти // Завуч. – 2001. – № 1.
14. Лопухівська А. Учнівське самоврядування // Сільська школа України. – 2003. – № 2. – с. 3 – 6.
15. Мистецтво шкільного самоврядування // Психолог. Бібліотека. – 2004. – № 6. – с. 3 – 4.
16. Міллер І. Самовираження дитини // Завуч. – 2007. – № 2. – с. 16 – 18.
17. Організація учнівського самоврядування у школі (класі): Добірка статей // Позакласний час. – 2001. – № 22.
18. Оржеховська В., Ковчанич Г. Учнівське самоврядування – один із шляхів самореалізації особистості // Педагогічна газета. – 2005. – № 9. – с. 4 – 5.
19. Оськіна С. Ученическое самоуправление: от теории к практике // Воспитание школьников. – 2009. – № 5. – с. 3 – 6.
20. Проблеми дитячого шкільного самоврядування: Добірка статей // Підручник для директора школи. – 2004. – № 7–8. – с. 10 – 41.

21. Савко Н., Мокрієнко Ю. Статут учнівського самоврядування // Позакласний час. – 2003. – № 20. – с. 12 – 16.

22. Тубельський А. Школьное самоуправление и его правовая основа // Народное образование. – 2001. – № 2. – с. 120 – 127.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ВМІНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Шингаїрій Юлія, студентка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,

доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. Сучасна школа вже давно відступила від екстенсивного шляху розвитку. Парадигма освіти сьогодні передбачає гуманізацію освітнього процесу, посилення уваги до вивчення суспільних дисциплін, у тому числі історії. Також важливим питанням сучасності є втілення в життя системи особистісно орієнтованого навчання для ефективного оволодіння учнями навчальними вміннями.

На кожному ступені навчання важливо використовувати посильні розвивальні завдання, що відповідають індивідуальним особливостям і досягнутому рівню знань і вмінь школярів. Тому в методиці викладання історії та в сучасній практиці викладання значна увага приділяється розробці диференційованих завдань для роботи учнів. *Актуальність* даної роботи полягає у потребі розробки теорії і методики особистісно-орієнтованого навчання учнів в системі гуманітарних дисциплін.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Проблема формування і розвитку пізнавальних вмінь розроблялася у працях учених (Н.Г. Дайрі, І.Я. Лернер, Н.І. Запорожець, І.В. Гіттіс, Ф.П. Коровкін, П.С. Лейбенгруб, Є.М. Кабанова-Меллер, П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна). Вони єдині у тому, що вчитель повинен пояснювати учням послідовність дій при виконанні завдання та розумового прийому. Він має повідомляти учням засіб (алгоритм, план) розв'язання певного типу задач.

Метою даної статті є висвітлення проблеми формування інтелектуальних вмінь учнів на уроках історії у системі особистісно-орієнтованого навчання, а також проблеми формування знань і пізнавальних здібностей учнів, розвитку пізнавальної самостійності на уроках історії.

Основний матеріал. Поступове ускладнення діяльності учнів при вивченні шкільного курсу історії побудоване на оволодінні ними прийомами навчальної роботи і розумової діяльності. Це поступово приводить до формування у школярів навчальних вмінь. Вміння безпосередньо пов'язані зі змістом історичної освіти і формуються тільки у процесі її вивчення. При складанні вчителем індивідуальної програми формування

вмінь необхідно враховувати їх класифікацію. Методисти у загальному виді класифікують вміння на хронологічні, картографічні, образні, логічні та оцінні. Особлива увага в нашій роботі приділяється логічним (інтелектуальним) вмінням школярів.

Інтелектуальні вміння – предметні і загальнонавчальні – є основною структурною одиницею засвоєння знань, що забезпечує пізнавальну діяльність школяра [5]. Предметні вміння, що необхідні школярам, виділені у програмах навчальних предметів, у тому числі і з історії.

І.В. Гіттіс досліджувала проблему шкільної успішності на прикладі вивчення історії молодшими школярами. Вчена, зокрема, зазначала, що навчання прийомам розумової роботи необхідне для усвідомлення матеріалу з історії. Вона визначала такі умови формування та закріплення навичок розумової діяльності:

- ❖ навчання різним прийомам роботи з текстом – класифікація і узагальнення повинне ґрунтуватися на особливостях програмного матеріалу і рівнів розумових можливостей дітей;

- ❖ рівень розумової роботи дітей буде тим нижчим, чим складнішим є матеріал.

М.О. Зінов'єва, з метою подолання низького рівня розвитку активності школярів і посилення значення самостійної роботи при засвоєнні знань з історії учнями, висувала вимогу формування таких вмінь:

- ❖ вміння самостійно розуміти суспільно-історичні поняття;
- ❖ вміння викласти власні висновки в усній і письмовій формі;

- ❖ вміння самостійно розбиратися у матеріалі з історії, відокремити головне від другорядного, скласти план, конспект, тези, підготувати доповідь, зробити самостійний опис країни тощо [5].

Важливу роль у розробці проблеми формування інтелектуальних вмінь зіграли роботи Н.Г. Дайрі. У роботі "Обучение истории в старших классах" було висунуто питання про необхідність системи проблемно-пізнавальних завдань [3]. Дослідником була побудована система знань на основі логіки висування проблемно-пізнавальних завдань.

Н.Г. Дайрі було розглянуто питання структури інтелектуальних вмінь. Запропонована ним система пізнавальних завдань була в першу чергу зорієнтована на розкриття сутності і причинно-наслідкових зв'язків (з 28 типових завдань 12 були безпосередньо зорієнтовані на даний аспект).

Заслугою Н.Г. Дайрі стало експериментальне вивчення процесу виконання проблемно-пізнавальних завдань, а також процесу аналізу школярами навчального матеріалу.

У своїх роботах дослідник зазначав, що процес виконання проблемно-пізнавальних завдань, розумова діяльність учнів визначається і планується вчителем, який усвідомлює структуру розумових операцій. Для учнів структура розумових дій залишалася невідомою. Даний підхід зумовлювався діючою у той час педагогічною концепцією про місце

вчителя у навчальному процесі. Разом з тим учений приділяв у своїх роботах значну увагу прийому проблемного викладу матеріалу вчителем як зразка здійснення історичного аналізу, що демонструється школярем.

Значний вклад у проблему формування інтелектуальних вмінь вніс Ф.П. Коровкін. Найважливішими інтелектуальними вміннями він вважав вміння узагальнювати і вміння формулювати поняття. Ф.П. Коровкін визначив такі умови формування вмінь: відбір навчального матеріалу, що сприяє оволодінню вміннями, і регулярність процесу формування інтелектуальних загальнонавчальних вмінь [4].

Досліджувана проблема розглядалася і у працях П.С. Лейбенгруба [9]. Автор рекомендував розширити сферу використання самостійної роботи учнів, що сприяє засвоєнню знань і інтелектуальному розвитку школярів. На думку дослідника, формування інтелектуальних вмінь орієнтує на самостійну роботу учнів з підручником; складання плану за розповіддю вчителя.

П.С. Лейбенгруб вважав, що ефективним засобом засвоєння навчального матеріалу є системи спеціально розроблених запитань, що реалізуються під час бесіди з учнями. При чому, запитання розробляються диференційовано для кожного з учнів класу, відповідно до рівня їх знань і здібностей. Дослідник визначає ряд умов, що мають забезпечувати засвоєння вивченого матеріалу і спрямовані відповідно на формування загальнонавчальних інтелектуальних вмінь: залучення учнів до самостійного процесу розгляду і узагальнення фактів та явищ; спрямування завдань на усвідомлення нового навчального матеріалу [7].

Пошук нових форм організації особистісно–орієнтованої навчальної діяльності привів до створення І.Я. Лернером власної методичної системи, в якій основний засіб навчання – це вирішення пізнавальних завдань з початково визначеною диференціацією (залежно від рівня розвитку пізнавальної самостійності учнів). Слід зазначити, що вчений не відносив систему вмінь і навичок до розвивальних елементів змісту освіти. Однак, дослідник відзначав їх безпосередню приналежність формі розумової діяльності, що сприяє розвитку творчого мислення учнів.

І.Я. Лернер розробив диференційовані варіанти пояснення учням як вирішити ті чи інші історичні завдання:

- ❖ Повідомлення у готовому вигляді засобу рішення з подальшим складанням алгоритму, що надає загальне орієнтування у розв'язанні задач даного класу (даному випадку прийоми рішення закріплюються тренуваннями).

- ❖ Повідомлення способу вирішення з подальшим застосуванням його у варіативних ситуаціях у межах даного типу задач (складання алгоритму надається учням).

- ❖ Самостійний пошук учнями способів та шляху вирішення конкретних задач з подальшим визначенням алгоритму певного типу задач [4].

На нашу думку, останній варіант є найбільш ефективним та відповідає вимогам особистісно-орієнтованого підходу.

Орієнтовною основою у формуванні інтелектуальних вмінь є алгоритми, схеми, плани (у вигляді зразку послідовних дій). Функціонально плани відображають структуру прийомів самостійної пізнавальної діяльності учнів, а саме: порівняння, узагальнення, конкретизацію, визначення понять, групування, доведення, визначення причинно-наслідкових зв'язків та ін. Розробкою подібних планів і методикою роботи за ними займалася Н.І. Запорожець.

Підхід Н.І. Запорожець до формування інтелектуальних вмінь учнів ґрунтується на використанні логічних операцій у процесі історичного пізнання. Вчена виділила такі загальні "розумові прийоми": розподіл цілого на частини; аналіз, синтез; встановлення спільного і відмінностей; встановлення причин і наслідків; встановлення ознак понять; аналіз на основі закономірностей; узагальнення. Автором визначено різноманітні прийоми і засоби формування вмінь (графічні схеми, складання планів, використання логічних схем, пам'яток).

У роботах Н.І. Запорожець також розглядалося питання необхідності систематичного застосування особистісно-орієнтованих прийомів контролю та самоконтролю учнів за власною діяльністю та її результатами; визначені прийоми спрямовані на здійснення учнями самоконтролю (пам'ятки, рецензування відповідей, аналіз планів тощо).

Дослідником визначено також умови формування і розвитку загальнонавчальних інтелектуальних вмінь при навчанні історії: співвідношення рівня прийомів діяльності школяра з програмою з історії; визначення початкового рівня підготовленості учнів до оволодіння даними прийомами; спрямованість навчання на перенесення прийомів у нові умови навчальної діяльності; планування можливості формування прийомів у роботі вчителя, а саме – при поясненні нового матеріалу; визначення рівня усвідомленості учнями прийомів власної розумової діяльності, власних здібностей.

На сучасному етапі важливе місце в практиці втілення особистісно-орієнтованого навчання посідають поняття "прийоми навчальної роботи" і "пізнавальні вміння". Повне визначення "прийому навчальної роботи" сформульоване Є.М. Кабановою-Меллер. Під даним поняттям вона розуміє засоби, за допомогою яких робота "виконується учнями, засоби можуть бути об'єктивно виражені у вигляді переліку дій, що є складовою частиною прийому". Навчання прийомам навчальної роботи створює умови для формування у школярів більшості пізнавальних вмінь. Поняття "вміння" підкреслює ступінь оволодіння прийомами навчання. Учні засвоюють знання того чи іншого прийому, далі поступово засвоюють вміння самостійно користуватися ним. Основною ознакою вміння є здатність учня послідовно застосовувати всю сукупність навчальних

розумових дій, що становлять прийом, при вивченні нового матеріалу та рішенні нових пізнавальних завдань.

Серед головних умов особистісно-орієнтованого диференційованого навчання історії є процес переносу сформованих прийомів з відтворювальної та перетворювальної роботи в умови творчо-пошукової діяльності. П.В. Гора, Н.І. Запорожець, І.Я. Лернер виділяють можливі риси ускладнення у процесі формуванні пізнавальних вмінь:

- ❖ за змістом: різноманітність та багатоплановість;
- ❖ за обсягом і джерелами знань: співвідношення та опис історичних об'єктів на основі їх наочного зображення поступається застосуванню інтелектуальних вмінь на основі їх словесного опису. Надалі, як зазначає В.С. Грибов, відбувається процес ускладнення роботи залежно від виду тексту та рівня знань та вмінь учнів: текст підручника, документи в підручнику, хрестоматії, вузівські підручники та фрагменти спеціальної літератури, історичні джерела та історико-публіцистичні роботи;
- ❖ за характером розумової діяльності: поступове виділення більшої кількості істотних ознак, отримання декількох висновків, більш повне виконання завдань та ін. [4].

За І.Я.Лернером рівень складності завдань за характером розумової діяльності визначається трьома критеріями. Завдання вважається складнішим коли:

- ❖ в умовах більше даних, ніж необхідно учню для зіставлення одного факту з іншим;
- ❖ більша кількість поступових дій, що необхідні для їх рішення;
- ❖ більше необхідних висновків, що мають бути зроблені на основі заданих умов.

Наведені шляхи та критерії мають бути використані при складанні особистісно-орієнтованих завдань та в процесі розробки системи диференційованого навчання історії.

Процес формування в учнів інтелектуальних вмінь здійснюється в декілька етапів. Одні дослідники виділяють п'ять таких етапів, інші – чотири. Однак зміст процесу залишається незмінним: 1) формування інтелектуальних вмінь починається з **розкриття сутності прийому діяльності**; 2) наступним етапом є **первинне застосування учнями прийому за зразком спочатку під керівництвом вчителя**; 3) далі – **самостійно при вивченні аналогічного матеріалу**; 4) у подальшому необхідним є **тренування**, що поглиблює знання та вміння; 5) а потім – **застосування за зразком віддаленого переносу**. Своєчасне виявлення рівня підготовки школярів (усвідомленість засобів своєї навчальної діяльності, володіння основними вміннями) є важливою умовою успішної організації диференційованого навчання.

У дослідженнях В. Сотниченко та О. Турянської визначаються умови, що підвищують ефективність і результативність особистісно орієнтованого навчання:

❖ Посильність навчання (воно має бути доступним, однак повинне базуватися на достатньо високому рівні труднощів).

❖ Ефективність навчання, що передбачає фіксацію уваги школярів не тільки на вивченні фактичного матеріалу, а й на теоретичних висновках і узагальненнях.

❖ Вибір оптимального темпу навчання для кожного учня класу (групи).

❖ Встановлення міжпредметних зв'язків з формування загальних навчальних вмінь учнів [8; 9].

Головним свідченням досягнення певного рівня пізнавальних вмінь є ступінь вміння здійснювати перенесення свідомого прийомів мислення в інші ситуації та предмети (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Є.М. Кабанова-Меллер, О.М. Леонт'єв). Серед інших показників (М.М. Поспелов, І.М. Поспелов) для учнів старшої ланки актуальним є також ступінь усвідомлення прийомів розумової діяльності. Для наведених показників характерною є відмінність серед учнів одного класу. Це пов'язано з початковим рівнем підготовки кожного учня, а також з його потенційними інтелектуальними можливостями.

Таким чином, головним завданням особистісно орієнтованого навчання історії є створення оптимальних умов для максимально повного розвитку інтелектуальних вмінь кожного учня.

У методиці викладання історії особистісно орієнтований підхід до навчання розроблявся меншою мірою, ніж в інших навчальних дисциплінах. У 50–ті роки ХХ ст. проводилися експерименти з проблеми засвоєння історичних знань (понять) та оволодіння вміннями. У межах даних досліджень (О.З. Редько, Л.М. Кондюкова) були виділені типи (рівні) засвоєння понять, а у подальшому – типи мислення учнів.

Л.М. Кондюковою, наприклад, були виділені два критерії розподілу учнів для ефективного засвоєння ними знань:

По-перше, це ступінь диференціації зв'язків, покладених в основу відтворення знань;

По-друге ступінь упорядкування або системності зв'язків при відтворенні знань.

З огляду на аналогічні критерії, О.З. Редько виділяє три ступені у засвоєнні понять: а) зазначення окремих ознак поняття, що мають загальний не диференційований характер; б) зазначення деяких істотних ознак (поняття не зміщується з іншими, подається оперативно); в) багатостороннє поняття: називаються істотні ознаки (надається характеристика з різних боків і точок зору).

У подальших дослідженнях (Н.О. Менчинська, Н.О. Лисенкова, Т.П. Терехова) були виділені три основні категорії учнів, які по-різному використовували наочні образи та слово у засвоєнні різноманітного за своїм характером навчального матеріалу. У одних переважав **наочно-**

образний тип мислення ("художники"), у інших – **словесно-логічний** ("мислителі"), у третіх – **змішаний тип**.

В.В. Богословським проводилося дослідження розумової діяльності старшокласників. Дослідник розглядав процес розуміння та засвоєння учнями історичної причинності. Ним були виділені види та особливості останньої:

- ❖ виділення з історичної ситуації причин і наслідків подій та розуміння їх відносного характеру;
- ❖ виділення головної причини з комплексу;
- ❖ розуміння та вміння визначати загальні та окремі причини подій у їх взаємозв'язку;
- ❖ розуміння приводу та його відмінності від історичної причини.

У процесі дослідження автор виділив три ступені у розумінні причинно–наслідкових зв'язків: на першому ступені учні називають одну причину чи наслідок подій; на другому – наводиться ряд фактів, однак причини та наслідки не охоплюють усіх боків суспільного життя; третій – характеризується повнотою відповідей, учні розглядають події як результат комплексу різних за характером причин.

Поряд із завданнями, що стосуються однакового для всіх учнів змісту, дослідники не виключають можливості застосування завдань з різним змістом у межах однієї теми. Слабкі учні потребують додаткових вправ і завдань, які допомагають ліквідувати прогалини в знаннях і вміннях, а сильні – завдань з поглибленим матеріалом у межах загальної теми [9].

Розробка завдань різних рівнів складності є на сьогоднішньому етапі основним, але не єдиним напрямком у вирішенні проблем особистісно-орієнтованого навчання історії. Серед інших напрямків важливе місце у розвитку історичної освіти посідає створення програм для шкіл з поглибленим вивченням предметів гуманітарного циклу. Окремий аспект проблеми пов'язаний з питанням комплектування класів. Якщо класи комплектуються без спеціального відбору або за бажанням дітей (без відбору за рівнем знань, умінь і навичок), то утворюються гетерогенні об'єднання дітей залежно від рівня знань і умінь, а також пізнавальних можливостей учнів.

Висновки. Отже, інтелектуальні вміння є основною структурною одиницею засвоєння знань, що забезпечує пізнавальну діяльність школяра. Аналіз сучасної теорії та практики освіти дозволив визначити пріоритетні аспекти формування та поглиблення інтелектуальних умінь учнів на уроках історії у системі особистісно-орієнтованого навчання: складання завдань різних рівнів складності, відповідно до рівня знань, умінь, навичок, нахилів кожного учня класу; комплектування класів за принципом урахування рівня знань, умінь та можливостей учнів; створення навчально-методичних посібників розрахованих на варіативність історичної освіти.

Література

1. Баханов К. О. Інноваційні системи технології навчання історії в школі / К. О. Баханов. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 160 с.
2. Грибов В.С. Углубленное изучение истории: Пособие для учителя. – М.: ИОШ РАО, 1993. – 310 с.
3. Дайри Н.Г. Современные требования к уроку истории. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
4. Лернер И. Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках: сб. ст. – Вып. № 9. – М., 1971. – С. 34–39.
5. Мешалкина К. Н. Профильная дифференциация образования / К. Н. Мешалкина // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 60–64.
6. Сериков В. В. Личностно-ориентированное обучение и образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 17–21.
7. Сотниченко В. М. Диференціація процесу формування знань на основі структуривання змісту навчального матеріалу (на прикладі теми "Перша світова війна" 10 кл.) / В. М. Сотниченко // Історія в школі. – 1999. – № 7. – С. 25–28.
8. Сотниченко В. М. Формування історичного мислення: квантитавний та квалітативний аспекти / В. М. Сотниченко // Історія в школі. – 1999. – № 11. – С. 11–13.
9. Турянська О. Методи особистісно-орієнтованого навчання в школі / О. Турянська // Історія в школах України. – 2002. – № 1. – С. 27–32.

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ НА САМООЦІНКУ УЧНЯ

Щерба Сніжана, студентка філологічного факультету
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки

Постановка проблеми. У повсякденній практиці шкільної освіти існує взаємозв'язок між діяльністю учнів і результатом цієї діяльності. Найчастіше в функції зворотного зв'язку виступають шкільні оцінки, які свідчать про ступінь оволодіння предметом учнями.

Переважає більшість школярів емоційно переживає оцінку своєї діяльності. Найбільш стресовими у цьому плані є перші роки навчання. У дошкільному віці в учня сформувалося позитивне уявлення про себе. Під впливом різноманітних чинників шкільного життя ці уявлення піддаються серйозному випробуванню. Навчання, як правило, пов'язане з помилками й невдачами, а, отже, й з низькими оцінками. Дитина прагне утвердити себе в новій ролі, шукає опори в ставленні вчителя до себе, бажаючи, щоб учитель помітив її позитивні якості. Тому оцінка здатна викликати в учня цілу гаму гострих переживань: радість, емоційне задоволення успіхом, сором за невдачу, внутрішній протест проти осуду.

Радість і задоволення досягненнями в навчанні підтримують рівень домагань учня та засвоєння знань, створюють позитивний емоційний фон стосунків з учителем і однолітками. Почуття гіркоти, незадоволеність невдачами можуть спричинити неусвідомлений конфлікт з оточенням, зниження самооцінки, зневіру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато дослідників вказують на шкільну оцінку як на важливий фактор формування самооцінки школяра. Ірина Зварич відзначає, що педагогічні принципи оцінювання знань зумовлені закономірностями педагогічного процесу і є важливими у системі навчально-виховної роботи у навчальних закладах. Вона виділяє такі основні та найбільш ефективні, на її думку, педагогічні принципи: об'єктивність, доброзичливість, індивідуальний підхід, заохочення і стимулювання, творче володіння засобами виховання, творчо-емоційний зв'язок викладача і дитини, регулярність, переконливість та усвідомленість, вимогливість та науковість [10, с. 74–75].

Захарова А. В., Боцманові М. Е. визначають два рівні становлення структури самооцінки: когнітивний і емоційний, що тісно взаємопов'язані. Вони вважають індивідуальний підхід найважливішим у вихованні самооцінки дітей шкільного віку [9, с. 58–65].

Герасимова Н. стверджує, що критерії відносної успішності, норма й еталон, що беруться за основу оцінки, є лише орієнтиром, що показує напрям, мету, до якої потрібно йти учням. Підставою для оцінки є ті зміни, які відбулися до даного моменту в навчальній діяльності школяра, і результати діяльності у порівнянні з попереднім відрізком часу [8, с. 1–3].

Постановка завдання. Встановити рівень впливу на формування самооцінки школяра такого фактору, як оцінювання дорослими, зокрема вчителем, його роботи.

Фактор оцінювання є дуже важливим у педагогіці. Досліджуючи розвиток і формування особистості, її самооцінки, важливо звернути особливу увагу на вплив оцінки педагога на самооцінку учня. Отже, метою дослідження є виявлення впливу оцінки вчителя на формування самооцінки учня.

Основний матеріал дослідження. Саме самооцінка дозволяє особистості робити активний вибір у найрізноманітніших життєвих ситуаціях, визначати рівень її стремління і цінностей, характер її стосунків з оточуючими [12, с. 17–19]. Проблеми становлення самооцінки, її формування у дитини – це проблеми, що визначають розвиток його особистості. Саме тому ці питання є актуальними і привертають увагу широкого загалу. Оцінювання – це процес встановлення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами чинних програм, а педагогічна оцінка є результатом оцінювання. Оцінка виражається в оцінних судженнях і висновках учителя, які є якісними (словесними, вербальними) показниками, або в балах, які є кількісними показниками. Оцінити – значить проаналізувати якісний стан об'єкта, кінцевий

результат якоїсь діяльності [6, с. 221]. Але науковці стверджують, що, на жаль, жодна з систем оцінювання не є абсолютно досконалою. Оцінки, що виставляються учням, досить часто носять суб'єктивний характер або недостатньо вагомо визначають суть.

Традиційно сутність педагогічної оцінки розглядають як порівняння досягнутого рівня в навчальній діяльності, знань, та запланованими – тими, які відображені в шкільних навчальних та виховних програмах. Головна вада традиційної системи оцінювання полягає в твердженні, що фактично основна кількість учнів не засвоює діючу програму. "Відмінно" ставиться за повну й правильну відповідь, усі інші оцінки, тобто більшість, передбачають неповне засвоєння програми. А оскільки носіями оцінок є конкретні діти, то відбувається розподіл дітей в класі по "драбинці" зверху вниз, тобто відмінник–двієчник. Традиційна система оцінювання заставляє дітей грати в постійну "стресову лотерею": "Запитають – не питають, пощастить – не пощастить". Вона не враховує, що оцінка дорослого інформує школяра не тільки про те, який він учень, а й про те, яка він людина [8, с. 1–3].

Численні дослідження з проблеми педагогічного оцінювання засвідчують пряму залежність між характером оцінних впливів педагога і самопочуттям дитини в процесі навчання, її настроєм, характером і продуктивністю діяльності і, як результат, її самооцінкою [11, с. 36–38]. Один і той же результат різними учнями залежно від їх здібностей, рівня розвитку, початкової підготовки досягається різною ціною. Підвищена залежність самопочуття дітей, їх психічного тону і працездатності від зовнішніх умов, пред'являє до оцінювальної діяльності вчителя особливі вимоги. Оцінка повинна створювати умови для успішної навчальної діяльності й корекції особистості учня, формування позитивних прагнень. Знаючи типові особливості учнів певної групи, "слабкі місця" їх розумової діяльності, можна в кожній окремій ситуації навчання передбачити момент, коли оцінка стане важливим фактором особистісного зростання учня, і її занижування чи необ'єктивність сприймуться занадто болісно. Покарання оцінкою принижує як учня, так і вчителя, до того ж таким чином ніколи не досягається бажана мета.

Визначальними в цьому відношенні є слова В. Сухомлинського, який писав: "Ніщо так не пригнічує дитину, як усвідомлення безперспективності: все, я ні на що не здатний. Зневіра, пригніченість – ці почуття позначаються на всій розумовій праці школяра, його мозок ніби ціпеніє. Тільки світле почуття оптимізму є цілющим струмком, який живить річку думки. Безрадісність, пригніченість приводять до того, що підкоркові центри, які відають емоційним забарвленням думки, перестають спонукати розум до праці, навпаки, вони мов би сковують його. Я завжди прагнув, щоб учень вірив у свої сили. Якщо учень хоче знати, але не може, треба допомогти зробити йому хоча б маленький крок уперед, і

цей крок стане джерелом емоційного стимулу думки – радості пізнання" [7, с. 465].

На те, що оцінка вчителя має великий вплив на особистість школяра, вказують деякі особливості вікового розвитку. Так, молодші школярі прагнуть домогтися високих оцінок своїх особистих якостей і гарного ставлення товаришів до себе [2, с. 247]. У молодшому шкільному віці виробляються самооцінка і самоконтроль, що є важливими формами самосвідомості учнів. Формування емоційних особливостей, а також вольових якостей і самооцінки у дітей молодшого шкільного віку залежить від того, як використовуються в керуванні ними переконування, зауваження, заохочення. Зловживання негативними оцінками, нотаціями веде до замкненості, зневіри у своїх силах. У цьому віці діти ще не можуть аналізувати своє ставлення до себе, тому визначальним у формуванні самооцінки є оцінювання їх іншими. А оскільки дитина ще не в змозі проаналізувати ні свою відповідь, ні свої знання, не розуміє принципів оцінювання, то сприймає поставлену негативну оцінку не як оцінювання виконаної роботи чи своїх досягнень, а як оцінку собі. Звідси зневіра в своїх силах, розпач, небажання навчатися. Якщо учень отримує постійно негативні оцінки, наприклад, за домашнє завдання, хоча і виконує його наполегливо (часто бувають випадки, коли учень, хоча й знає матеріал, не може відповісти в силу різних причин), з часом розчаровується у вчителі, а насамперед – у собі, в своїх можливостях. Виявлено зворотній взаємозв'язок між кількістю позитивних оцінок, які учні дістають від членів класного колективу, і кількістю позитивних оцінок, які вони дають собі. З віком діти стають самокритичнішими.

У підлітковому віці формуються такі особливості самосвідомості, що проявляються в самооцінці учня, в оцінці його успішності, його стосунків з дорослими. Підліток, як і молодший школяр, залежить у матеріальному й морально-етичному відношенні від дорослих, потребує їх керівництва й допомоги. Оцінка дорослими його дій значною мірою впливає на його власну оцінку своєї діяльності [1, с. 189]. Самооцінка в підлітковому віці набуває не меншого значення, ніж оцінка діяльності підлітка дорослими. Самооцінка для них стає важливим мотивом їх роботи. Орієнтація підлітка на самооцінку пов'язана з його прагненням до самостійності й незалежності, із самоповагою, вимогливістю до себе. Оцінка підлітком своїх успіхів у навчанні й у праці може вступати в конфлікт з його власними домаганнями, якщо він не в змозі їх реалізувати. У таких випадках виникають різні афективні переживання. Прагнення підлітка розібратися в собі й оцінити себе породжує в нього підвищену чутливість до оцінки його іншими. Підліток буває невпевнений у самооцінці і тому гостро переживає думки інших про себе, їх ставлення до нього. Мабуть, це є основною причиною вразливості підлітка, його невмотивованих, безпідставних, бурхливих реакцій на зауваження.

Психологи розглядають самооцінку як складну психічну систему, що організована й функціонує на різних рівнях. Самооцінка особистості соціальна: вона відображує міру орієнтації на суспільно вироблені вимоги до поведінки й діяльності [9, с. 58–65]. Досліджуючи проблему формування самооцінки, необхідно звернути увагу на те, як людина приходить до того чи іншого результату. Дитина може просто повторювати думку інших про себе, а може й критично осмислювати цю думку. Важливою основою самооцінки в шкільні роки є прийняті суспільні норми. І тоді самооцінка будується за схемою: "Я відповідаю цим нормам, отже, я гарний; не відповідаю – поганий". Основним фактором визначення являється оцінка дорослого (вчителя) [2, с. 202].

У структурі самооцінки психологи виділяють два компоненти: когнітивний – знання про себе, і емоційний – ставлення до себе. Їх важко розділити, вони дуже тісно пов'язані між собою: знання про себе обростають емоціями, а емоції, доповнюючи знання, змінюють їх. Саме емоції надають оцінці такого забарвлення, як задоволеність чи незадоволеність собою.

Досить чіткий зв'язок між оцінкою вчителя, самооцінкою та емоціями простежує Маркова А. К. Так, негативне ставлення до навчання пов'язане з негативними емоціями страху, образи, незадоволеності собою та викладачем. Позитивне ставлення пов'язане з емоціями гордості за себе, впевненості в своїх силах. Усе це має тісний зв'язок з оцінкою. Усунути страх перед оцінкою можна, наприклад, зазначивши, що в разі невдачі її можна виправити [8, с. 1–3]. Найкращим каталізатором підвищення емоційного фону є застосування у практиці гуманістичної психології навчання: створити психологічний клімат довіри між вчителем та учнем, переконання в особистій гідності кожного учня, у важливості і значущості можливості вільного вибору.

Психологами доведено, що сам факт контролю як особливого виду діяльності, яка вимагає самостійності й оцінювання, порушує "психологічну рівновагу" учнів, збуджуючи або пригнічуючи їх. Контроль, тобто оцінювання, сприяє розвитку уваги, мислення, пам'яті, мовлення учнів, їх пізнавальній активності і самостійності. У процесі оцінювання формується вміння взаємо- і самоконтролю (взаємо- і самоперевірки, взаємо- і самооцінювання), а також розвивається розумова рефлексія, тобто вміння обмірковувати свої дії, критично оцінювати їх і свідомо ставитися до учіння. Оцінка у процесі навчання школярів є одним із важливих засобів мотивації і стимулювання їх навчально-пізнавальної діяльності. Цю функцію у поєднанні з іншими мотивами учіння вона виконує, якщо розкриває перспективи успіху дитини, створює і підтримує позитивний настрій, викликає бажання вчитися, сприяє формуванню адекватної самооцінки [4, с. 5–8].

Висновки. Отже, оцінка педагогами і самооцінка учнями досягнутих у процесі навчання результатів є важливим стимулом навчання. Вони

можуть сприяти формуванню мотиву, який тісно пов'язаний з інтересом до учіння, почуттям задоволення від успіхів, радістю від подолання труднощів і досягнення мети. Оцінка і самооцінка дозволяють встановити відповідність досягнутих у процесі навчання результатів поставленим цілям і завданням навчання, відзначити успіхи учнів, виявити недоліки у їх навчальній роботі, проектувати нові завдання.

Самооцінка як важлива складова особистості формується під впливом різних чинників. Під час навчання в школі визначальним фактором у формуванні самооцінки є оцінювання діяльності учня вчителем; педагогічна оцінка або підтримує прагнення до знань, заохочує до навчання, або постає чинником розчарування дитини у своїх силах, зневіри у собі і в учителі. У будь-якому разі оцінка повинна бути об'єктивною, мотивованою, а учень повинен знати, за що він її отримав. Тоді оцінка постане стимулом, а не приводом розчарувань.

Література

1. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ Асполь, 2005.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд. / И. А. Зимняя. – М.: ИК "Логос", 1999.
4. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації / Бібік Н. М., Савченко О. Я., Байбара Т. М. – К.: Початкова школа, 2003.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 2-е вид. – К, 1999. – с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.2. – К., 1976.
8. Герасимова Н. Оцінка як стресова лотерея / Н. Герасимова // Шкільний світ. – 2007. – №10.
9. Захарова А. В., Боцманов М. Э. Как формировать самооценку школьника? / А. В. Захарова, М. Э. Боцманов // Начальная школа. – 1992. – № 3.
10. Зварич І. Педагогічний принцип доброзичливості в процесі оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США / І. Зварич // Рідна школа. – 2007. – №2.
11. Лісова С. Вплив самооцінки учнів на успішність навчального процесу / С. Лісова // Рідна школа. – 2000. – №11.
12. Чередник Г. Оцінювання у навчальному процесі / Г. Чередник // Директор школи. – 2007. – №17.

С.РУСОВА ПРО ВПЛИВ СЕРЕДОВИЩА НА ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

Ярина Альона, студентка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.**, канд. пед. наук,
професор кафедри педагогіки

Софія Федорівна Русова (1856–1940) – активний громадський діяч періоду української революції, перша жінка педагог-теоретик в Україні, письменниця. Ввійшла в історію української педагогіки як заспівувач ідей національної школи, концепцій дошкільного виховання та принципів організації дошкільної роботи. Дослідники вважають, що за обсягом і рівнем просвітянської роботи Русова стоїть на одному щаблі з Оленою Пчілкою і Христиною Алчевською, а за силою і пристрасністю, з якими звучало її слово на захист української культури, духовності, рідної мови, Русову можна зрівняти з Лесею Українкою.

Керуючись положенням про те, що "розвиток дитини проходить під впливом трьох головних факторів: виховання, спадщина, оточення", базуючись на дослідах зарубіжних (німецьких, бельгійських, чеських) учених, С.Русова розкрила специфіку соціально-виховуючого впливу середовища. Неодмінною умовою його результативності вважала таке: "осередок, в якому розвивається дитина, не мусить бути занадто широким і складатися з дуже великої кількості різноманітних осіб". Крім того, педагог виокремила соціальні групи ("соціальні одиниці"), які найефективніше впливають на виховання дітей: родину ("але треба, щоб у ній не вимагалось занадто великого підлягання дитини авторитетові батьків"; дошкільні заклади (ясла для немовлят, дитячі садки, дитячі хати, ігрові майдани); школу, "в якій соціальні потреби й змагання мають урівноважитися і з якої мають виходити ані люде законсервовані в традиціях минулого, ані мрійники-ідеалісти, не здатні до практичного сучасного життя". Першою "всесвітньою" соціальною формою об'єднання дітей педагог вважала гру. За її словами, саме гра та праця "завжди були й будуть тими природними процесами, в яких соціальні нахили, почуття й соціальна свідомість найкраще виявляються й розвиваються".

Водночас вона підкреслювала, що жодна дитина "не піддається пасивно впливу оточення: вона бере з нього те, до чого прагне її індивідуальність".

Найважливіші принципи педагогічної концепції Русової: гуманізм, демократизм, народність, природовідповідність, культуровідповідність, особистісно орієнтований підхід, соціальна обумовленість виховання, опора на загальнолюдські цінності.

С.Ф.Русова наполягала, щоб виховання розпочиналося з народження дитини. Засобами колискової, забавлянок, народних казок, ігор, пісень, лічилок, загадок тощо мають здійснюватися прилучення дітей до

національної культури та етнізація особистості. Педагог стверджує: "Нація народжується коло дитячої колиски, лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні здатна вирости національне свідомо дитина". Найдієвішим засобом національного виховання Русова визнає рідне слово. Саме через слово дитина сприймає духовні цінності народу, його світобачення та світосприймання, здійснюється її художньо-образне мислення, засвоюються нею мораль, історичний досвід народу тощо. Дитина має зростати не пасивним спостерігачем доквілля, а усвідомлювати свої і чужі вчинки шляхом обмірковування, самоаналізу. Вчитель, батьки повинні використовувати кожний випадок боротьби між злом і добром, аби виробити в дітях власні судження, давати змогу в різних обставинах життя виявляти свою "мужність, добре серце і правдиве поводження".

Метою індивідуального виховання педагог визначила широкий вільний розвиток усіх духовних сил і здібностей дитини, який дасть їй змогу "бути корисною для малого чи великого кола громадянства". Соціальне ж виховання "намагається розвинути в дитині ті особливі риси, які надалі дадуть їй змогу стати найкращим громадянином". З такого формулювання мети індивідуального й соціального виховання випливає її висновок: оскільки "громадянству найбільш потрібні особи з добре розвинутими здібностями, то ми бачимо, що мета виховання і соціальна й індивідуальна одна, але шляхи до її осягнення не однакові".

Література

1. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996.
2. Русова С. Дошкільне виховання // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996.
3. Русова С. Нова школа соціального виховання // Софія Русова Вибрані педагогічні твори у 2-х кн. / Упрядн. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук; за заг.ред.Є.І.Коваленко – Кн.2. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
4. Русова С. Соціальне виховання, його значення у громадському житті// Софія Русова Вибрані педагогічні твори у 2-х кн. / Упрядн. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук; за заг. ред. Є.І. Коваленко – К.1. – К.: Либідь, 1997. – 272 с.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск 1

Технічний редактор – В. П. Сливко
Верстка, макетування – О. В. Борщ
Дизайн обкладинки – В. М. Косяк

Матеріали надруковані в авторській редакції.

Підписано до друку __.03.12 р.	Формат 60x84/16.	Папір офсетний.
Гарнітура Arial	Обл.-вид. арк. 22,08	Тираж 65 прим.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 19,47	



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК №2137 від 29.03.05 р.